



**Universidade de
Aveiro
2012**

Departamento de Educação
Departamento de Comunicação e Arte

**Ana Carla Migueis
Amaro**

Quando as crianças contam histórias



**Ana Carla Migueis
Amaro**

Quando as crianças contam histórias

estudo para o desenvolvimento de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias por crianças do 1.º CEB.

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Maria Luísa Alvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

À memória da minha avó,
o meu abrigo de fogueirinha quente
e muitas histórias

E à minha mãe, tia, irmã e sobrinha,
o meu pequeno grande núcleo de amor

o júri

presidente

Prof. Doutor Joaquim José Borges Gouveia
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Lia Raquel Moreira Oliveira
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Maria Luísa Alvares Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Luís Filipe Barbeiro
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutora Clara Ferrão Tavares
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada da Escola Superior de Educação do Ensino Superior Politécnico de Santarém

agradecimentos

Agradeço aos meus orientadores, pela amizade e acompanhamento.

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ao Departamento de Educação (DE) da UA e ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores o apoio financeiro e logístico para a realização deste trabalho.

Agradeço às escolas que participaram nos estudos empíricos, pela disponibilidade com que os seus professores/educadores consideraram a integração dos seus alunos/educandos na investigação.

Agradeço a todos os professores e a todas as crianças que participaram nos diferentes estudos desta investigação bem como aos seus encarregados de educação.

Agradeço à Doutora Maria Isabel Martins o apoio e orientação no processo de desenvolvimento dos guiões das entrevistas clínicas efetuadas.

Agradeço à Professora Hermínia Pedro e ao CIFOP a disponibilização da sala onde decorreram as entrevistas (Ludoteca) e ao Sr. Francisco Campos Silva pelo desenvolvimento dos cenários que permitiram redecorar a Ludoteca.

Agradeço aos Professores envolvidos na unidade curricular de Projeto da Licenciatura em Novas Tecnologias da Comunicação, no ano letivo 2008/2009, no contexto da qual decorreu o processo de prototipagem da aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias, e aos Professores Hélder Caixinha, Licínio Mano e Pedro Amado pelo apoio ao desenvolvimento do Projeto Curucucu©, Conto eu ou contas tu?.

Agradeço às alunas que integraram a equipa de prototipagem do Curucucu©, Ana Filipa Fernandes, Jéssica Simões, Patrícia Ferreira e Tânia Ventura.

Agradeço às colegas e amigas do DE, em especial à Raquel Simões, à Ana Sofia Pinho, à Susana Pinto e à Teresa Cardoso.

Agradeço à Doutora Cristina Sá, pelo apoio bibliográfico fornecido.

Agradeço à Doutora Luísa Alvares Pereira, pela disponibilidade e incentivo, determinantes na fase final deste trabalho.

Agradeço a todos os colegas e amigos do Departamento de Comunicação e Arte da UA pelo ânimo e compreensão. Em especial, à Lúdia Oliveira, ao Luís Pedro, ao Pedro Almeida, ao Hélder Caixinha, ao Jorge Ferraz e ao Telmo Silva, não apenas pela amizade, mas também pelo apoio e orientações. Agradeço ainda ao Mário Rodrigues, pela sabedoria dos seus conselhos.

Agradeço à Sílvia Melo, à Sílvia Ferreira, à Anabela Mouro, à Clara Moreira, à Margarida Almeida e à Alexandra Queirós a amizade grande e de sempre. Em especial, à Alexandra, pela enorme paciência com que me acompanhou na fase final deste trabalho.

Agradeço à minha família a incondicionalidade do seu amor e apoio, sem os quais há muito teria desistido.

palavras-chave

Narrativa; conto de histórias; morfologia narrativa; tecnologia educativa; tecnologias para o conto de histórias; crianças do 1.º CEB

resumo

Concetualmente ancorado em referenciais teóricos que demonstram o papel fundamental da narrativa e a ubiquidade dos produtos dos esquemas narrativos nos vários domínios da vida humana, bem como a importância do desenvolvimento de competências narrativas adequadas enquanto processo determinante no sentido da construção da literacia, este trabalho procurou compreender os processos de estruturação e a estrutura de histórias contadas por crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa abordagem morfológica suportada pela teoria e modelo de Vladimir Propp, no sentido da concetualização e prototipagem de uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias.

Os estudos empíricos conduzidos, de natureza comparativo-exploratória, permitiram que as crianças assumissem o papel de contadoras de histórias e informantes, fornecendo-nos o corpus e conteúdo para análises morfológicas e de conteúdo, sobretudo qualitativas e com objetivos fundamentalmente descritivos. Os resultados do estudo suportaram o delineamento de linhas orientadoras para o desenvolvimento do modelo concetual e requisitos funcionais de uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias, de natureza educativa, que veio a designar-se por Curucucu©, Conto eu ou contas tu?.

O processo de prototipagem da aplicação multimédia implementou uma abordagem iterativa e centrada no aluno para efeitos de concetualização, desenho, implementação e testes da ferramenta e tendo como preocupação central o desenvolvimento de interfaces adequadas, quer às crianças, quer aos objetivos e contextos de utilização, integrando crianças e professores do 1.º CEB, bem como outros informantes (na qualidade de peritos) em fases específicas do processo.

Para além das limitações encontradas no estudo, avançam-se propostas de investigação futura.

keywords

Narrative; storytelling; narrative morphology; educational technology; storytelling technologies; primary education children

abstract

Conceptually anchored in theoretical references that demonstrate the fundamental role of the narrative and ubiquity of the products of narrative schemes in the various domains of human life, as well as the importance of the development of adequate narrative competences as a determining process for the construction of literacy, this study sought to understand the processes of structuring and the structure of stories told by primary education children, from a morphological approach grounded on Vladimir Propp's theory and model, so as to conceive and prototype a multimedia application to support the construction of stories.

The empirical studies conducted, of a comparative and exploratory nature, allowed children to adopt the role of storytellers and informants, offering us the corpus and the contents for morphological and content analysis, especially of a qualitative nature and fundamentally with descriptive goals. The results of the study supported the conception of guidelines for the development of the conceptual model and functional requirements of a multimedia application to support storytelling of an educational nature that came to me named Curucucu©, Conto eu ou contas tu?.

The prototyping process of the multimedia application followed an iterative and learner-centred approach in the conceptualisation, design, implementation and testing of the tool and having as a central concern the development of interfaces, adequate both to the children, the objectives and contexts of its usage, integrating children and primary education teachers as well as other informants (in the quality of experts) at specific times in the process.

Besides reference to the limitations of the present study, suggestions for future research are put forward.

Índice de conteúdos

Capítulo 1. Introdução	1
1.1 Enquadramento concetual e metodológico do trabalho	3
1.2 Apresentação da estrutura da tese.....	6
 Capítulo 2. Enquadramento teórico: da narrativa e suas competências ao desenvolvimento de tecnologias que suportam os seus processos	7
2.1 Introdução	9
2.2 A condição humana: homo narrans	9
2.3 Competências narrativas: importância e desenvolvimento.....	12
2.4 Seleção de uma teoria de base ao estudo e de um modelo de análise	16
2.5 O modelo teórico e a metodologia de Propp	18
2.6 Dos princípios e teorias de ensino-aprendizagem às arquiteturas subjacentes às tecnologias que suportam os seus processos.....	35
2.7 Tecnologias de suporte ao conto de histórias – Propp e a modelação interativa da narrativa	46
 Capítulo 3. Aspetos metodológicos: estudo para a concetualização e especificação de uma aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1.º CEB.....	57
3.1 Introdução	59
3.2 Objetivos e questões orientadoras da investigação.....	59
3.3 Estudos empíricos: as crianças como contadoras de histórias e informantes	62
3.3.1 Variáveis independentes e variáveis dependentes em investigação.....	63
3.3.2 Uma metodologia fundamentalmente exploratório-comparativa	63
3.3.3 Estudo pré-piloto.....	68
3.3.4 Estudo piloto: primeira fase.....	70
3.3.5 Estudo piloto: segunda fase.....	74
3.3.6 Estudo principal.....	76
3.4 Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados: escolha, desenho e validação.....	78
3.4.1 Inquérito por entrevista – entrevista clínica semiestruturada	78
3.4.1.1 Reflexões sobre o guião da entrevista utilizado no estudo pré-piloto.....	82
3.4.1.2 Reflexões sobre os guiões das entrevistas utilizados na primeira e na segunda fases do estudo piloto.....	84
3.4.1.3 Reflexões sobre a tarefa de conto da história, sem e com manipulação de materiais	86
3.4.2 Observação direta – participante e não estruturada.....	94
3.4.3 Inquérito por questionário	94
3.4.3.1 Ficha de caracterização.....	95
3.4.3.2 Inquérito por questionário aos encarregados de educação	95

3.5	Técnicas e procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos	98
3.5.1	Análise dos dados recolhidos através da “Ficha de caracterização” e dos “Inquéritos por questionário aos encarregados de educação”	99
3.5.2	Análise dos dados recolhidos através das entrevistas	99
3.5.2.1	Análise das respostas às questões colocadas	99
3.5.2.2	Análise das histórias contadas pelas crianças	101
Capítulo 4. Apresentação e discussão dos resultados: implicações para a concetualização e especificação de uma aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1º CEB		107
4.1	Introdução	109
4.2	Caraterização dos subgrupos do estudo principal: resultados da análise dos inquéritos aos encarregados de educação e da análise das entrevistas	109
4.2.1	Síntese e considerações relativas às variáveis extrínsecas “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças” e “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”	124
4.3	Resultados da análise das entrevistas.....	126
4.4	Resultados da análise das histórias.....	190
4.5	Síntese dos resultados: resposta às questões da investigação.....	259
4.6	Discussão global dos resultados: linhas orientadoras para a concetualização e especificação de uma aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1.º CEB.....	269
4.7	Modelo concetual e requisitos funcionais da aplicação de suporte ao conto de histórias	279
Capítulo 5. Curucucu®, Conto eu ou contas tu?		283
5.1	Introdução	285
5.2	Metodologia e fases do processo de prototipagem	285
5.3	Desenho funcional: delimitação das funcionalidades a prototipar	287
5.4	Desenho gráfico e de interação	290
5.5	Animações.....	301
5.6	Desenho dos conteúdos pedagógico-didáticos.....	304
5.7	Desenho técnico.....	308
5.8	Protótipo: descrição e ilustração	309
5.8.1	<i>Frontoffice</i> : sítio Web e aplicação de conto de histórias	310
5.8.2	<i>Backoffice</i> : ferramenta de gestão e administração	319
5.9	Testes e validação do protótipo.....	320
5.10	Estratégias delineadas para a resolução dos problemas identificados nos testes de usabilidade	325
5.11	Estado de desenvolvimento atual.....	327

Capítulo 6. Conclusões	329
6.1 Limitações e contribuições do estudo.....	331
6.2 Perspetivas e propostas de investigação e desenvolvimentos futuros	332

Referências bibliográficas	335
---	------------

Anexos.....	347
--------------------	------------

Anexo 1. Funções variantes e invariantes consignadas no modelo de Propp	349
Anexo 2. Quadros relativos à constituição dos subgrupos dos estudos piloto (primeira e segunda fases) e principal	357
Anexo 3. Ficha de caracterização	362
Anexo 4. Inquérito por questionário aos encarregados de educação	363
Anexo 5. Quadros relativos à reação das crianças à tarefa de conto da história na primeira fase do estudo piloto	369
Anexo 6. Guiões das entrevistas (modelo 1 e 2) utilizados no estudo principal.....	371
Anexo 7. Unidades principais de conhecimento do inquérito por questionário aos encarregados de educação	375

Anexos digitais

Anexo01_DIG. Guião pré-piloto.....	[anexos_DIG/anexo01_DIG.pdf]
Anexo02_DIG. Guiões piloto – 1.ª fase (modelos 1 e 2).....	[anexos_DIG/anexo02_DIG.pdf]
Anexo03_DIG. Autorização dos encarregados de educação para participação no estudo	[anexos_DIG/anexo03_DIG.pdf]
Anexo04_DIG. Guiões piloto – 2.ª fase (modelos 1 e 2).....	[anexos_DIG/anexo04_DIG.pdf]
Anexo05_DIG. Lista utilizada para a codificação das unidades narrativas mínimas das histórias	[anexos_DIG/anexo05_DIG.pdf]
Anexo06_DIG. Gráficos relativos aos dados de caracterização dos subgrupos do estudo principal.....	[anexos_DIG/anexo06_DIG.pdf]
Anexo07_DIG. Adaptação da Classificação Nacional das Profissões, versão de 1994 [Grupos Socioeconómicos]	[anexos_DIG/anexo07_DIG.pdf]
Anexo08_DIG. Transcrições das histórias.....	[anexos_DIG/anexo08_DIG.pdf]
Anexo09_DIG. Manual básico de identidade visual	[anexos_DIG/anexo09_DIG.pdf]
Anexo10_DIG. Estudo de viabilidade técnica	[anexos_DIG/anexo10_DIG.pdf]

Índice de esquemas

Esquema 1. Planos semióticos, de acordo com Saussure (1978) e Hjelmslev (1971), adaptado de Rodrigues (1992).	17
Esquema 2. Aspectos metodológicos do estudo.	60
Esquema 3. Combinações das variedades das funções D (<i>Preparação da transmissão do objeto [mágico]</i>) e F (<i>Receção do objeto [mágico]</i>) encontradas nas histórias contadas pelas crianças	230
Esquema 4. Modelo conceitual da aplicação de suporte ao conto de histórias.	280
Esquema 5. Fases iterativas do processo de prototipagem do Curucucu©.	285
Esquema 6. Arquitetura de sistema do Curucucu©.	309

Índice de quadros

Quadro 1. As 31 funções invariantes identificadas por Propp.	22
Quadro 2. Variáveis independentes (selecionadas e manipuladas) e variáveis dependentes em investigação.	63
Quadro 3. Correspondência entre ano de escolaridade e escalões etários num percurso escolar regular.	65
Quadro 4. Distribuição das crianças do subgrupo do estudo pré-piloto pelas variáveis “ano de escolaridade” e “sexo”.	69
Quadro 5. Motivos da exclusão de crianças do processo de seleção dos subgrupos da segunda fase do estudo piloto e do estudo principal.	75
Quadro 6. Guião pré-piloto – fases principais da entrevista e seus objetivos gerais.	81
Quadro 7. Modelo 2 do “Guião piloto – 1.ª fase”: fases principais da entrevista e seus objetivos gerais.	85
Quadro 8. Nomenclatura e critérios de classificação da reação das crianças à tarefa de conto de história.	87
Quadro 9. Convenções utilizadas na transcrição dos protocolos vídeo das entrevistas e histórias contadas.	100
Quadro 10. Exemplo de análise morfológica de uma história.	104
Quadro 11. Tipologias de ligações entre as sequências de funções: nomenclatura, descrição e representação gráfica.	105
Quadro 12. Ferramentas informáticas referidas pelos encarregados de educação das crianças de ambos os subgrupos de estudo.	123
Quadro 13. Distribuição do número total de recusas da tarefa de conto da história pelas variáveis do estudo e o seu reflexo nos valores totais de referência para o cálculo das percentagens.	128
Quadro 14. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.	129
Quadro 15. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Tipos de meios de transmissão (A1)</i> , relativa à categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i> , e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.	130
Quadro 16. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal <i>Tipos de meios de transmissão (A1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	130
Quadro 17. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Conteúdo e/ou Temática (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i> , e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.	136
Quadro 18. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal <i>Temática e/ou conteúdo (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	136
Quadro 19. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Funções (A5)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i> , e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.	143

Quadro 20. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Forma/Estrutura (A6)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i> , e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria. .	144
Quadro 21. Apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, nas categorias principais da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i> ...	145
Quadro 22. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.	147
Quadro 23. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	154
Quadro 24. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Sequenciação do processo de construção da história (B2)</i> da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.	157
Quadro 25. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento <i>Personagens (C)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.	161
Quadro 26. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.	162
Quadro 27. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C)</i>	163
Quadro 28. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das categorias principais da categoria de enquadramento <i>Personagens (C)</i>	171
Quadro 29. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento <i>Cenários (D)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.	173
Quadro 30. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (D2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Cenários (D)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.	174
Quadro 31. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Sem resposta (D6)</i> , da categoria de enquadramento <i>Cenários (D)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.	177
Quadro 32. Apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados simultaneamente nas categorias principais <i>C1.</i> , <i>C2.</i> , <i>D1.</i> , e <i>D2.</i> , das categorias de enquadramento <i>Personagens (C)</i> e <i>Cenários (D)</i>	178
Quadro 33. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento <i>Materiais (E)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.	178
Quadro 34. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Preferência (F1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, por categoria.	182
Quadro 35. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal <i>Facilidade (F2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i> e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, por categoria.	184

Quadro 36. Apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados simultaneamente nas subcategorias das categorias principais <i>Preferência (F1)</i> e <i>Facilidade (F2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i>	186
Quadro 37. Número total de funções presentes nas sequências das histórias analisadas.....	192
Quadro 38. Número de sequências de funções presentes nas histórias analisadas.	193
Quadro 39. Tipologia de ligação entre as sequências de funções.....	194
Quadro 40. Situação inicial: tipologia de narrador, mediante o seu posicionamento na diegese.	198
Quadro 41. Situação inicial: número de personagens morfológicamente ativas.....	200
Quadro 42. Distribuição das personagens morfológicamente ativas introduzidas na situação inicial pelas esferas de ação.	201
Quadro 43. Personagens morfológicamente inativas introduzidas na situação inicial.	202
Quadro 44. Situação inicial: posicionamento espaço-temporal da narrativa.....	202
Quadro 45. Parte preparatória: existência de funções.....	204
Quadro 46. Parte preparatória: número de funções preparatórias presentes nas histórias analisadas.....	204
Quadro 47. Parte preparatória: funções constantes utilizadas.	205
Quadro 48. Nó da intriga: existência de funções e completude do agrupamento de funções. ...	212
Quadro 49. Nó da intriga incompleto: funções ausentes no agrupamento.	213
Quadro 50. Funções de início do nó da intriga: <i>Falta (α) versus Malfeitoria (A)</i>	214
Quadro 51. <i>Falta (α)</i> : funções variantes utilizadas.....	214
Quadro 52. <i>Malfeitoria (A)</i> : funções variantes do modelo utilizadas.	216
Quadro 53. <i>Malfeitoria (A)</i> : funções variantes deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.	216
Quadro 54. <i>Envio do herói ou apelo de socorro (B)</i> : funções variantes do modelo utilizadas.	221
Quadro 55. <i>Envio do herói ou apelo de socorro (B)</i> : funções variantes deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.....	222
Quadro 56. Agrupamento de funções DEF: existência de funções e completude do agrupamento.	224
Quadro 57. Agrupamento DEF incompleto: funções ausentes no agrupamento.	224
Quadro 58. <i>Preparação da transmissão do objeto [mágico] (D)</i> : funções variantes do modelo utilizadas.....	225
Quadro 59. <i>Preparação da transmissão do objeto [mágico] (D)</i> : funções variantes deduzidas do <i>corpus</i>	227
Quadro 60. <i>Reação do herói (E)</i> : funções variantes do modelo e deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.	228
Quadro 61. <i>Receção do objeto [mágico] (F)</i> : funções variantes do modelo utilizadas.....	228
Quadro 62. <i>Receção do objeto [mágico] (F)</i> : funções variantes deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.....	229
Quadro 63. <i>Deslocação no espaço (G)</i> : existência de funções.....	231
Quadro 64. <i>Deslocação do herói (G)</i> : funções variantes do modelo utilizadas.	232
Quadro 65. Emparelhamentos <i>Combate contra o agressor (H)</i> - <i>Vitória do herói (J)</i> e <i>Tarefa Difícil (M)</i> – <i>Cumprimento da tarefa (N)</i> : existência de funções.....	232
Quadro 66. <i>Combate contra o agressor (H)</i> : funções variantes do modelo utilizadas.	233

Quadro 67. <i>Vitória sobre o agressor</i> (J): funções variantes do modelo utilizadas.	234
Quadro 68. <i>Tarefa difícil</i> (M): funções variantes do modelo utilizadas.	235
Quadro 69. <i>Cumprimento da tarefa</i> (N): funções variantes do modelo utilizadas.	235
Quadro 70. Desenlace: funções invariantes do modelo utilizadas.	237
Quadro 71. <i>Reparação da mafeitoria ou falta</i> (K): funções variantes do modelo e deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.	238
Quadro 72. <i>A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto [mágico]</i> (KF): funções variantes do modelo e deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.	238
Quadro 73. Remate: funções invariantes do modelo utilizadas.	241
Quadro 74. <i>Casamento e ascensão ao trono</i> (W): funções variantes do modelo e deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas.	242
Quadro 75. Estrutura global das sequências das histórias contadas.	244
Quadro 76. Ausência de blocos estruturais nas sequências das histórias contadas.	245
Quadro 77. Ordenamento das funções nas sequências das histórias contadas.	245
Quadro 78. Quantidade de personagens identificadas na totalidade das sequências das histórias analisadas.	252
Quadro 79. Esferas de ação identificadas na totalidade das sequências das histórias analisadas.	253
Quadro 80. Repartição das esferas de ação pelas personagens identificadas em cada uma das histórias analisadas.	254
Quadro 81. Categorias de personagens existentes nas histórias contadas, mediante as suas características de superfície.	257
Quadro 82. Sistematização dos principais resultados do estudo e das linhas orientadoras para o desenvolvimento do modelo conceitual da aplicação de suporte ao conto de histórias.	279
Quadro 83. Informantes no processo de prototipagem do Curucucu®, as suas contribuições e métodos/técnicas/instrumentos de recolha de dados.	287
Quadro 84. Desenho funcional: funcionalidades do Curucucu® a prototipar.	290
Quadro 85. Síntese dos princípios básicos do desenho de interação e interfaces considerados.	291
Quadro 86. Adaptação da nomenclatura dos blocos macroestruturais da narrativa e concetualização da informação a disponibilizar na aplicação de conto de histórias.	304
Quadro 87. Adaptação da nomenclatura das ações e expressões-chave correspondentes.	305
Quadro 88. Momentos de intervenção do Curucucu® e respetivos conteúdos.	306
Quadro 89. Conteúdos do sistema de ajuda (instruções) da aplicação para o conto de histórias.	308
Quadro 90. Tarefas solicitadas às crianças durante a aplicação do método de <i>Walking Walkthrough</i> , nos testes de usabilidade.	324

Índice de figuras

Figura 1. Fotos da Ludoteca, reestruturada e redecorada para a operacionalização do estudo piloto e do estudo principal.	72
Figura 2. Imagem final da marca Curucucu®, Conto eu ou contas tu?.....	292
Figura 3. Versão inicial do duende Curucucu®, a mascote/agente da aplicação.	292
Figura 4. Desenho gráfico e de interação: parte do questionário que endereçava os aspetos da mascote/agente, aplicado às crianças.	293
Figura 5. Versão final do duende Curucucu®, a mascote/agente da aplicação.....	294
Figura 6. Exemplo de grelhas de composição visual e interface do sítio Web.....	294
Figura 7. Exemplo de grelhas de composição visual e interface da aplicação de conto de histórias.	295
Figura 8. Esquema cromático definido para o sítio Web.....	295
Figura 9. Esquema cromático definido para a aplicação.	295
Figura 10. Exemplo do ambiente diurno e noturno da interface do sítio Web.....	296
Figura 11. Botões de navegação no sítio Web: exemplo do <i>feedback</i> associado à passagem do rato.	297
Figura 12. Menu principal da aplicação de conto de histórias e <i>feedback</i> dos botões que o compõem.	297
Figura 13. Exemplo dos botões de acesso às bibliotecas de cenários, personagens, objetos e balões de fala, do seu <i>feedback</i> e modo de funcionamento.	298
Figura 14. Exemplo dos botões de navegação e controlo e do seu <i>feedback</i>	298
Figura 15. Botões de acesso à biblioteca de itens para construção das personagens principais e seu <i>feedback</i>	298
Figura 16. Outros botões da aplicação de conto da história.	298
Figura 17. Botão de associação de ações às personagens no seu contexto.....	299
Figura 18. Desenho gráfico e de interação: parte do questionário que endereçava os meios de navegação/interação.....	299
Figura 19. Exemplos de elementos gráficos para a construção da personagem herói (do sexo feminino) e agressor (do sexo masculino).....	300
Figura 20. Exemplos de cenários do tema “Tempo dos Reis”.	301
Figura 21. Exemplos de objetos do tema “Tempo dos Reis”.	301
Figura 22. Personagens não editáveis do tema “Tempo dos Reis”.	301
Figura 23. Balões de fala.....	301
Figura 24. Sequência dos momentos-chave da animação de abertura do sítio Web.	302
Figura 25. Sequência dos momentos-chave da animação de arranque da aplicação de conto da história.	303
Figura 26. Exemplo de um momento final das animações associadas às intervenções da mascote.	303
Figura 27. Exemplo de animação associadas aos períodos de latência da aplicação.....	304
Figura 28. Formulário de registo no sítio Web.....	310
Figura 29. Página principal do sítio Web: inserção de dados para <i>login</i>	311

Figura 30. Informação de utilizador posteriormente ao <i>login</i> e ferramenta “Ciberhistória”.	311
Figura 31. Adicionar uma história na ferramenta “Ciberhistória”.	312
Figura 32. Conteúdo do item de informação do sítio Web “Perguntas Frequentes”.....	312
Figura 33. Item de menu do sítio Web “Curucucu”: acesso à aplicação para o conto de histórias.	313
Figura 34. Aplicação para o conto de histórias: escolha do tema.	314
Figura 35. Aplicação para o conto de histórias: introdução do título da história.....	314
Figura 36. Aplicação para o conto de histórias: construção das personagens principais.....	314
Figura 37. Aplicação para o conto de histórias: seleção do sexo das personagens principais. ..	314
Figura 38. Aplicação para o conto de histórias: seleção de elementos para a construção do herói.	314
Figura 39. Aplicação para o conto de histórias: ecrã da construção das personagens após a personalização.	314
Figura 40. Aplicação para o conto de histórias: biblioteca de personagens.	315
Figura 41. Aplicação para o conto de histórias: início do processo de conto da história.	315
Figura 42. Aplicação para o conto de histórias: inserção de elementos para o estabelecimento da situação inicial.	315
Figura 43. Aplicação para o conto de histórias: processo de associação de uma ação a uma personagem.....	316
Figura 44. Aplicação para o conto de histórias: resultado da associação de uma ação a uma personagem.....	316
Figura 45. Aplicação para o conto de histórias: processo de associação da ação Malfeitoria ao malfeitor.....	317
Figura 46. Aplicação para o conto de histórias: vinheta da ação Malfeitoria após edição.....	317
Figura 47. Aplicação para o conto de histórias: vinheta criada automaticamente para representar a segunda ação do emparelhamento Malfeitoria – Decisão de agir.	317
Figura 48. Aplicação para o conto de histórias: final do processo de produção da narrativa.....	318
Figura 49. Aplicação para o conto de histórias: escolha da forma de <i>output</i> da história criada..	318
Figura 50. Aplicação para o conto de histórias: prancha de vinhetas resultante da seleção das opções de <i>output</i>	318
Figura 51. Zona de inserção dos dados de <i>login</i> no <i>backoffice</i>	319
Figura 52. Exemplo de listagem de conteúdos associados aos itens do menu do <i>backoffice</i> e respetiva edição.	319
Figura 53. Exemplo do acesso, através do <i>backoffice</i> , à listagem de conteúdos existentes na aplicação de conto de histórias, respetiva edição e inserção de novos conteúdos.....	320
Figura 54. Gestão de utilizadores através do <i>backoffice</i> : acesso à informação dos utilizadores registados, edição e remoção de utilizadores existentes e inserção de novos utilizadores.....	320

Índice de gráficos

Gráfico 1. Dados percentuais relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva e de forma não exclusiva, nas subcategorias da categoria principal <i>Tipos de meios de transmissão (A1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	130
Gráfico 2. Dados percentuais relativos aos documentos codificados simultaneamente em 2, 3 e 4 das subcategorias da categoria principal <i>Tipos de meios de transmissão (A1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	131
Gráfico 3. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal <i>Tipos de meios de transmissão (A1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	131
Gráfico 4. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, nas subcategorias <i>Palavra escrita/livro (A1.1)</i> e <i>Desenhos, imagens ou bonecos (A1.2)</i>	133
Gráfico 5. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias <i>Palavra escrita/livro (A1.1)</i> e <i>Desenhos, imagens, bonecos (A1.2)</i>	133
Gráfico 6. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias <i>Palavra escrita/livro (A1.1)</i> e <i>Ato de contar, oralidade, oralização (A1.3)</i>	134
Gráfico 7. Dados percentuais relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva e de forma não exclusiva, nas subcategorias da categoria principal <i>Temática e/ou conteúdo (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	137
Gráfico 8. Dados percentuais relativos aos documentos codificados simultaneamente em 2 e 3 das subcategorias da categoria principal <i>Temática e/ou conteúdo (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	137
Gráfico 9. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal <i>Temática e/ou conteúdo (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	138
Gráfico 10. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, em exclusivo, na subcategoria <i>Conteúdo possível/habitual (A2.1)</i> , da categoria principal <i>Temática e/ou conteúdo (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	139
Gráfico 11. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, em exclusivo, na subcategoria <i>Conteúdo particular (A2.4)</i> da categoria principal <i>Temática e/ou conteúdo (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	140
Gráfico 12. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na categoria principal <i>Enumeração de entidades narrativas (A3)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	141
Gráfico 13. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na categoria principal <i>Conceito de autoria e/ou invenção (A4)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	142
Gráfico 14. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Ensino/aprendizagem (A5.1)</i> , categoria principal <i>Funções (A5)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	143
Gráfico 15. Dados percentuais relativos à codificação em uma ou mais das categorias principais da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	145
Gráfico 16. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas categorias principais da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	146

Gráfico 17. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas categorias <i>Tipos de meios de transmissão (A1)</i> e <i>Conteúdo e/ou temática (A2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Conceito de história (A)</i>	146
Gráfico 18. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>História particular</i> , da subcategoria <i>Histórias conhecidas (B1.1)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	148
Gráfico 19. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Histórias em geral</i> da subcategoria <i>Histórias conhecidas (B1.1)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	149
Gráfico 20. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Pensamento/Imaginação (B1.2)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	150
Gráfico 21. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Materiais selecionados (B1.3)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	150
Gráfico 22. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Contextos visuais (B1.4)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	151
Gráfico 23. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Festas sazonais (B1.5)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	152
Gráfico 24. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Contextos vivenciais (B1.6)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	153
Gráfico 25. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria <i>Sem resposta (B1.10)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	154
Gráfico 26. Dados percentuais relativos aos documentos codificados em exclusivo e em simultâneo em 2 e 3 subcategorias da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	155
Gráfico 27. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	155
Gráfico 28. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias <i>Histórias conhecidas (B1.1)</i> e <i>Pensamento/Imaginação (B1.2)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	156
Gráfico 29. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias <i>Pensamento/Imaginação (B1.2)</i> e <i>Materiais selecionados (B1.3)</i> , da categoria principal <i>Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B)</i>	156
Gráfico 30. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria <i>Sem resposta (B2.6)</i> , da categoria principal <i>Sequenciação do</i>	

<i>processo de construção da história (B2) da categoria de enquadramento Processo de construção das histórias (B).</i>	158
Gráfico 31. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria <i>Delineamento da história precede seleção de materiais (B2.1)</i> , da categoria principal <i>Sequenciação do processo de construção da história (B2)</i> da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B).</i>	158
Gráfico 32. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria <i>Seleção de materiais precede o delineamento da história (B2.2)</i> , da categoria principal <i>Sequenciação do processo de construção da história (B2)</i> da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B).</i>	159
Gráfico 33. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria <i>Simultaneidade delineamento da história e seleção de materiais (B2.3)</i> , da categoria principal <i>Sequenciação do processo de construção da história (B2)</i> da categoria de enquadramento <i>Processo de construção das histórias (B).</i>	160
Gráfico 34. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Simple enumeração (C1.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	161
Gráfico 35. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	162
Gráfico 36. Dados percentuais relativos aos documentos codificados em exclusivo e em simultâneo em 2, 3 e 4 subcategorias da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	163
Gráfico 37. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	163
Gráfico 38. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Descrição das características psicológicas/de caráter/ morais/religiosas (C2.1)</i> , da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	165
Gráfico 39. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Atividades (C2.2)</i> , da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	165
Gráfico 40. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Motivações (C2.3)</i> , da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	166
Gráfico 41. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Caraterísticas físicas (C2.4)</i> , da categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	167
Gráfico 42. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Atribuição de nomes próprios (C3)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	168
Gráfico 43. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Descrição das ações (C4)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	169
Gráfico 44. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Descrição de laços relacionais (C5)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	169
Gráfico 45. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Sem resposta (C7)</i> , da categoria de enquadramento <i>Personagens (C).</i>	170

Gráfico 46. Dados percentuais relativos aos documentos codificados em exclusivo e em simultâneo em 2 e 3 categorias principais da categoria de enquadramento <i>Personagens (C)</i>	171
Gráfico 47. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas categorias principais da categoria de enquadramento <i>Personagens (C)</i>	172
Gráfico 48. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Simples enumeração (D1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Cenários (D)</i>	173
Gráfico 49. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Aprofundamento criativo/complexificação (D2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Cenários (D)</i>	174
Gráfico 50. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Incompreensão das questões (D6.2)</i> , da categoria principal <i>Sem resposta (D6)</i> , da categoria de enquadramento <i>Cenários (D)</i>	177
Gráfico 51. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Emocional (E1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Materiais (E)</i>	179
Gráfico 52. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Estruturação dos materiais (E1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Materiais (E)</i>	180
Gráfico 53. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal <i>Nenhum critério aparente (E4)</i> , da categoria de enquadramento <i>Materiais (E)</i>	181
Gráfico 54. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Prefere com manipulação (F1.1)</i> , da categoria principal <i>Preferência (F1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i>	182
Gráfico 55. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Prefere sem manipulação (F1.2)</i> , da categoria principal <i>Preferência (F1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i>	183
Gráfico 56. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Não tem preferência (F1.3)</i> , da categoria principal <i>Preferência (F1)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i>	184
Gráfico 57. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria <i>Mais fácil sem manipulação (F2.1)</i> e <i>Mais fácil com manipulação (F2.2)</i> , da categoria principal <i>Facilidade (F2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i>	185
Gráfico 58. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do resultado da análise matricial às subcategorias das categorias principais <i>Preferência (F1)</i> e <i>Facilidade (F2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Natureza da tarefa (F)</i>	186
Gráfico 59. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do resultado da análise matricial às categorias principais <i>Escrever (G1)</i> e <i>Ilustrar (G2)</i> , da categoria de enquadramento <i>Tecnologias para o conto de histórias (G)</i>	188
Gráfico 60. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos em que não foi possível identificar qualquer função nas histórias contadas.	192
Gráfico 61. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número de sequências de funções presentes nas histórias contadas.	194
Gráfico 62. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da tipologia de ligação entre as sequências de funções presentes nas histórias contadas.	196
Gráfico 63. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de utilização de três funções nas sequências das histórias contadas.	197
Gráfico 64. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de utilização de seis, sete e nove funções nas sequências das histórias contadas.	197

Gráfico 65. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da tipologia de narrador, mediante o seu posicionamento na diegese.	199
Gráfico 66. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número de personagens morfológicamente ativas introduzidas na situação inicial.	200
Gráfico 67. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do posicionamento espaço-temporal da narrativa na situação inicial.	203
Gráfico 68. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de funções da parte preparatória das histórias.	204
Gráfico 69. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número total de funções da parte preparatória presentes nas histórias contadas.	205
Gráfico 70. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização de funções constantes da parte preparatória das histórias.	209
Gráfico 71. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do deslocamento para a parte principal de funções constantes da parte preparatória das histórias.	210
Gráfico 72. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de funções e completude do agrupamento de funções do nó da intriga.	212
Gráfico 73. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da frequência de utilização das funções <i>Falta</i> (α) e <i>Malfeitoria</i> (A).....	214
Gráfico 74. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Falta</i> (α).....	215
Gráfico 75. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Malfeitoria</i> (A) existentes no modelo de Propp.	219
Gráfico 76. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Malfeitoria</i> (A) deduzidas do <i>corpus</i>	219
Gráfico 77. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização da negativa da função <i>Malfeitoria</i> (A).	220
Gráfico 78. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Envio do herói ou apelo de socorro</i> (B) existentes no modelo de Propp e deduzidas do <i>corpus</i>	223
Gráfico 79. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de funções e completude do agrupamento de funções DEF.....	224
Gráfico 80. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Preparação da transmissão do objeto [mágico]</i> (D) existentes no modelo de Propp.	226
Gráfico 81. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Receção do objeto [mágico]</i> (F) existentes no modelo de Propp e deduzidas do <i>corpus</i>	230
Gráfico 82. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência da função <i>Deslocação no espaço</i> (G).	231
Gráfico 83. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência dos emparelhamentos de funções <i>Combate contra o agressor</i> (H) – <i>Vitória sobre o agressor</i> (J) e <i>Tarefa difícil</i> (M) – <i>Cumprimento da tarefa</i> (N).	233
Gráfico 84. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções <i>Reparação da malfeitoria ou falta</i> (K) e <i>Regresso do herói</i> (\downarrow).	237
Gráfico 85. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Reparação da malfeitoria ou falta</i> (K) existentes no modelo de Propp e deduzidas do <i>corpus</i>	239

Gráfico 86. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções características do remate das histórias.	241
Gráfico 87. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de <i>Casamento e ascensão ao trono</i> (W) existentes no modelo de Propp e deduzidas do <i>corpus</i>	243
Gráfico 88. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da estrutura global das sequências das histórias.	244
Gráfico 89. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das situações de ordenamento e não ordenamento das funções.	246
Gráfico 90. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de triplicações puras e rudimentos de triplicação.	247
Gráfico 91. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de rudimentos de triplicação envolvendo sequências inteiras.	249
Gráfico 92. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de elementos de ligação nas histórias contadas.	250
Gráfico 93. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de elementos de ligação nas histórias contadas.	250
Gráfico 94. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número de personagens existentes na totalidade das sequências das histórias analisadas.	253
Gráfico 95. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das esferas de ação existentes na totalidade das sequências das histórias analisadas.	254
Gráfico 96. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da repartição das esferas de ação pelas personagens existentes em cada uma das histórias analisadas.	255
Gráfico 97. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de personagens morfológicamente irrelevantes nas histórias contadas.	256
Gráfico 98. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das categorias de personagens <i>Animais humanizados</i> e <i>Seres fantásticos</i> nas histórias contadas, mediante as suas características de superfície.	257

capítulo 1

Introdução

1.1 Enquadramento concetual e metodológico do trabalho

«*The universe is made up of stories, not atoms*»
Muriel Rukeyser (1968, p.115)

A perspetivação da narrativa enquanto característica fundamental e definidora da condição humana e dos produtos dos esquemas narrativos enquanto ubíquos nas múltiplas dimensões da vida humana constitui-se como alicerce concetual primordial deste trabalho. Como tão eloquentemente poetizou Muriel Rukeyser (em epígrafe), o universo, aquele que conhecemos e apreendemos, compõe-se de histórias, não de átomos! Efetivamente, o esquema ou formato narrativo parece adequar-se, particularmente, à construção de *gestalts* temporais, que organizam e conferem sentido aos acontecimentos e às ações, pessoais e alheias (Polkinghorne, 1988), e o discurso narrativo assume-se como dimensão fundamental da linguagem e forma privilegiada de expressão e comunicação (Turner, 1981; Campbell, 1988).

Dada a consensualidade do papel fundamental que a narrativa desempenha nos vários domínios da vida humana, e da decorrente importância do desenvolvimento de competências narrativas apropriadas, os processos de produção narrativa das crianças têm sido objeto de estudo em diversas disciplinas, muito embora a maioria desta investigação tenha ocorrido nas áreas dos desenvolvimentos cognitivo, social e emocional (Boltman, 2001). Mais concretamente, estes estudos demonstraram que: i) a linguagem narrativa, e o pensamento narrativo que ela modela, têm um papel fundamental na integração das dimensões afetiva e cognitiva (Bruner & Lucariello, 1989); ii) o discurso narrativo e as competências de produção narrativa são essenciais para o desenvolvimento das competências sociais das crianças (McCabe, 1996) e da literacia (Wells, 1986), aspetos determinantes para o sucesso escolar (Auwarter, 1986); e iii) o desenvolvimento das competências narrativas acompanha o desenvolvimento geral da criança (Polkinghorne, 1988; Engel, 1999; Applebee, 1978).

Ainda no contexto deste corpo extenso de investigação, foi possível demonstrar que as crianças se envolvem em atividades de conto de histórias com múltiplos propósitos, beneficiando delas de formas muito diversas, designadamente, o discurso narrativo e o conto de histórias permitem a aprendizagem da forma narrativa (Bruner & Lucariello, 1989) e da sintaxe da ficção (V. Oliveira, 1975), suportam o desenvolvimento dos repertórios vocabulares, da leitura e da escrita (Ferrão Tavares & Barbeiro, 2008), introduzem e expandem os padrões de linguagem (Auwarter, 1986), contribuem para a saúde mental e o bem-estar geral da criança (Engel, 1999; Bettelheim, 1976), sustentam o desenvolvimento da imaginação, da observação e da memória, o aumento do conhecimento e da experiência, e a lógica do pensamento (Traça, 1992; Egan, 1995; Glos & Umaschi, 1999), potenciam o pensamento simbólico e fornecem um contexto para o seu exercício, preparando o desenvolvimento do pensamento abstrato e de processos mentais mais profundos (Nicolopoulou, 1996); fornecem um sistema ético de valores (Scott, 1971)...

Por outro lado, a investigação ao nível dos produtos da utilização das competências narrativas,

analisando as histórias contadas pelas crianças, tem-se sobretudo centrado nos aspetos formais em termos do conteúdo da narrativa, como as convenções discursivas associadas ao ato do conto de uma história e à própria história (Cazden, 1972; Bettelheim, 1976; Applebee, 1978; Feldman, 1989), de que são exemplo as expressões convencionais iniciais e finais das histórias, a utilização de tempos verbais e de conectores causais e temporais adequados, a integração de personagens tipificadas, entre outros aspetos. Destes estudos resultaram, com efeito, propostas diversas de modelos de tipificação para o desenvolvimento narrativo, que demonstram a possibilidade de se identificarem estruturas gerais de expressão nas histórias que as crianças contam.

A aprendizagem e a sofisticação das competências narrativas fazem-se, de acordo com as propostas teóricas de natureza construtivista, na confluência de fatores endógenos - as estruturas cognitivas e os processos internos das crianças - e exógenos - os ambientes e contextos, físicos, temporais e sociais em que a aprendizagem ocorre (Schunk, 1996; Gonçalves, 2001). Nos ambientes sociais atuais em que as aprendizagens ocorrem, as ferramentas tecnológicas digitais assumem uma importância fundamental (Ferrão Tavares & Barbeiro, 2008).

A este propósito, poder-se-á pensar, erradamente, que as competências narrativas e de produção narrativa, a par com as competências comunicacionais gerais e de expressão oral, não se assumem importantes para as crianças num mundo tecnológico; todavia, a capacidade para expressarem as suas ideias e necessidades com sucesso, de formas múltiplas e para múltiplas audiências é crucial (Boltman, 2001), integrando aquilo que Ferrão Tavares e Barbeiro (2008) designam de literacias multimodais.

Efetivamente, as competências essenciais definidas para a educação formal ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal (Currículo Nacional do Ensino Básico, MEC-DGE, s/d), formulando-se em torno do conceito de literacia e da necessidade da sua construção de forma adequada às realidades atuais e futuras, enfatizam como essenciais a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para a compreensão da realidade, o uso adequado de linguagens destas áreas do saber para se expressar, utilizando-se formas de comunicação diversificadas, adequando-se linguagens e técnicas aos contextos e necessidades e a utilização correta da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar pensamento próprio, e preveem como fundamentais as aprendizagens transversais no domínio da utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

Este trabalho encontra contexto nestas orientações, propondo-se investigar aspetos particulares da forma como as crianças do 1.º CEB fazem uso de um formato de comunicação específico - a narrativa -, no sentido da concetualização e da prototipagem de uma ferramenta tecnológica de suporte ao conto de histórias. Em específico, interessou-nos uma abordagem infraestrutural (ou morfológica) e processual às histórias contadas oralmente pelas crianças; aspetos que se encontram relativamente intratados na literatura do domínio.

Neste sentido, tornou-se necessária a procura de um modelo de análise e de uma metodologia

que nos permitisse, quer a abordagem pretendida às histórias contadas pelas crianças, quer a modelização estrutural da ferramenta tecnológica de suporte ao conto de histórias, que se apresentasse minucioso e completo, permitindo representar estruturas narrativas em níveis variados de abstração e complexidade. A teoria e o modelo de análise propostos por Vladimir Propp (1992) pareceram-nos adequados, tendo já sido utilizados noutros estudos com propósitos investigativos relacionados (Rodari, 1996; Carlsson, 1999 e Charles, 2006) e como base para a modelização de ferramentas tecnológicas destinadas ao conto de histórias (Prada, Machado & Paiva, 2000; Hammond, 2011).

Por outro lado, considerando o que sugerem as teorias cognitivo-construtivistas da aprendizagem, bem como as investigações *learner-centered* (Soloway, Guzdial & Hay, 1994) no domínio do desenho de tecnologia para crianças, e tendo como preocupação central o desenvolvimento de interfaces adequadas, quer às crianças, quer aos objetivos e contextos de utilização (Nielsen, 1994), esta investigação procurou ancorar-se no conhecimento, nas competências e nas expectativas prévias das crianças, bem como em sínteses refletidas dos princípios básicos do desenho de interação e interfaces propostas por um conjunto alargado de autores.

Desta forma, quer os estudos empíricos conduzidos, quer os momentos de envolvimento das crianças durante o processo de desenho e desenvolvimento do protótipo, procuraram dar resposta às seguintes questões:

- De que forma as crianças do 1.º CEB descrevem o conceito de história, os diferentes elementos que as compõem e o próprio processo de construção da história contada?
- Na construção oral e individual de histórias (narrativas construídas criativa e deliberadamente) as crianças do 1.º CEB utilizam as funções, as sequências de funções e os restantes elementos narrativos (elementos de ligação, triplicações, personagens, espaços e tempos ficcionais e elementos estéticos) propostos pela teoria da morfologia dos contos, de Vladimir Propp?
- O que as crianças querem/esperam de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias?

Mediante a caracterização das problemáticas em estudo, os objetivos específicos e as questões orientadoras da investigação e as contingências e condições existentes para a operacionalização da investigação, os estudos empíricos conduzidos para a compreensão das competências, dos conhecimentos e das expectativas das crianças, bem como das atividades específicas que a tecnologia a concetualizar e prototipar se propunha suportar, basearam-se numa metodologia não experimental, de tipo comparativo, assumidamente exploratória, com objetivos fundamentalmente descritivos e apoiada em análises sobretudo qualitativas.

A prototipagem da aplicação multimédia para o conto de histórias implementou uma abordagem iterativa (Hanna, Risdén, Czerwinski & Alexander, 1999; Preece, 1994; Preece, Rogers & Sharp, 2002) e *learner-centered* (Soloway et al., 1994) aos processos de concetualização, de desenho, de

implementação e de testes da ferramenta, assumindo-se uma abordagem de integração das crianças e de professores do 1.º CEB, bem como de outros informantes (na qualidade de peritos) em fases específicas do processo, como sugerem Scaife e Rogers (1999).

Assim, importará enfatizar que, ao implementar investigação para a concetualização e a prototipagem de conteúdos multimédia adequados aos sistemas educativos e de formação, fazendo participar, quer as crianças, quer os professores, como informantes nas fases de desenho gráfico e de desenho dos conteúdos pedagógico-didáticos da aplicação multimédia prototipada, este trabalho converge no sentido do que foi sugerido pela Resolução do Conselho da Europa de 6 de Maio de 1996 (CUE, 1996), relativa ao *software* educativo e multimédia nos domínios da educação e formação (resolução ainda em vigor).

1.2 Apresentação da estrutura da tese

Este documento estrutura-se em seis partes principais, que tomam a forma de capítulos. O primeiro, em que nos situamos, introduz o trabalho desenvolvido, apresentando o seu enquadramento concetual e metodológico.

O capítulo dois descreve o referencial teórico da investigação, abordando mais amplamente o enquadramento concetual sumariamente introduzido no primeiro capítulo.

No capítulo três, descrevem-se as questões orientadoras e os objetivos da investigação, bem como as opções metodológicas adotadas na presente investigação e as diferentes fases da sua evolução.

O capítulo quatro apresenta e discute os resultados dos estudos empíricos conduzidos, com ênfase nas suas implicações para a concetualização e especificação da aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias, o Curucucu®, Conto eu ou contas tu?, cujo processo de prototipagem se descreve no capítulo cinco.

O capítulo seis, apresenta, a título conclusivo, as limitações e contribuições do estudo para o domínio contextual em que se insere, e perspetiva propostas de investigação e desenvolvimentos futuros.

No final da tese incluem-se as referências bibliográficas, bem como alguns documentos e quadros que, dada a sua extensão ou natureza, não foram integrados no corpo deste documento. Alguns outros materiais foram apenas disponibilizados em formato digital, no CD que acompanha esta tese - nestes casos, a designação dos anexos reflete esta particularidade, como no exemplo “anexo01_DIG”, e a sequência da sua numeração é análoga à ordem pela qual vão sendo referidos ao longo deste documento.

capítulo 2

Enquadramento teórico: da narrativa e suas competências
ao desenvolvimento de tecnologias que suportam os seus
processos

2.1 Introdução

O presente capítulo descreve o quadro concetual e teórico de referência da investigação, apresentando as propostas teóricas e investigações consideradas fundamentais ao nível da narrativa e produção narrativa, das competências narrativas e do seu desenvolvimento e dos modelos de análise da estrutura narrativa, com ênfase na proposta de V. Propp (1992).

Reflete-se ainda sobre os diferentes princípios e teorias de ensino-aprendizagem, bem como sobre os decorrentes modelos ou arquiteturas subjacentes às tecnologias que suportam os seus processos.

Finalmente, abordam-se alguns estudos que demonstram a aplicabilidade da teoria de Propp (1992) à modelização estrutural de sistemas de suporte ao conto de histórias.

2.2 A condição humana: *homo narrans*

«Telling stories is as basic to human beings as eating. More so in fact, for while food makes us live, stories are what make our lives worth living. They are what make our condition human».

(Kearney, 2002, p.1)

O tanto que já foi escrito e dito sobre a narrativa e sobre a forma como ela marca presença nas nossas vidas dificulta a tarefa de selecionar o que deve ser dito no contexto deste trabalho e, sobretudo, torna complexa a decisão sobre o modo de iniciar este diálogo.

Quando Barthes (1975, p.237) afirma *«(...)narrative starts with the very history of mankind(...)*» estabelece um ponto de partida, eminentemente antropológico e evolutivo. Deste ponto de vista, na realidade, a hipótese da inteligência narrativa¹ (Dautenhahn, 2002, 2003) propõe que a comunicação através de formatos narrativos evoluiu de forma paralela com o aumento da complexidade das dinâmicas sociais entre os nossos antepassados humanos. De acordo com esta hipótese, a inteligência narrativa humana poderá ter evoluído devido ao facto de o formato narrativo se adequar particularmente à comunicação acerca do universo social, permitindo expandir o repertório de interações sociais dos indivíduos e constituindo-se como estratégia ótima para gerir a complexidade desse universo (Dautenhahn, 2002, 2003).

A passagem de um paradigma da simplificação² a um paradigma do complexo³, veio permitir desenvolvimentos significativos na compreensão e na explicação da natureza complexa da existência humana, propondo que o desenvolvimento de novas estruturas e propriedades é um

¹ A hipótese da inteligência narrativa veio completar, ou estender, a hipótese do cérebro social (também designada por hipótese da inteligência social ou hipótese da inteligência maquiavélica), que sugere que a sociabilidade das sociedades primatas constituiu um constrangimento evolutivo que determinou um aumento no tamanho dos seus cérebros, o que, por seu turno, levou a um aumento na capacidade de desenvolvimento da complexidade social (Byrne, 1997; Dunbar, 1998).

² Resultante da separação essencial entre “sujeito pensante” e “coisa externa”, formulada por Descartes, incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo e promotor da noção castradora e mutilante de uma única e básica realidade, a material (Morin, 1991).

³ Introduzido pelo conceito de “emergência” desenvolvido pela teoria dos sistemas, que propõe a existência de diferentes tipos de realidade, cuja organização, estrutura e configurações específicas estabelecem as propriedades que emergem do complexo (Polkinghorne, 1988; Morin, 1991).

processo contínuo e que as estruturas organizacionais dos níveis anteriores são recombinadas em estruturas de ordem mais elevada e mais complexa, para produzir características novas adicionais - cada nível emergente contém em si mesmo os níveis anteriores enquanto estratos do novo sistema (Morin, 1991).

Nesta perspetiva, a hipótese da inteligência narrativa teoriza uma evolução e um desenvolvimento das competências narrativas humanas em três estádios, não eliminatórios, em que cada um deles, não substituindo o anterior, vem adicionar estratégias de complexificação e sofisticação da interação e comunicação social (Dautenhahn, 2002, 2003). Estes estádios – um primeiro, baseado no contacto físico; um segundo, assente na comunicação narrativa pré-verbal (Dautenhahn, 2002, 2003); e um terceiro, possibilitado pela emergência da consciência reflexiva e da linguagem (Polkinghorne, 1988), e caracterizado pelo desenvolvimento das competências de comunicação em formatos narrativos verbais (Dautenhahn, 2002, 2003) – culminaram num ponto de complexidade estrutural, em que as propriedades produzidas pela nova organização são dramaticamente diferentes das anteriores, trazendo consigo um nível único de realidade, a que Polkinghorne (1988, p.2) chama «*the order of meaning*».

Ainda de acordo com Polkinghorne (1988, p.1), as capacidades humanas de consciência e linguagem produziram uma esfera especial de existência, que veio juntar-se às esferas material e orgânica, e que o autor designou por esfera mental: «*Human existence consists of a stratified system of differently organized realms of reality – the material realm, the organic realm, and the mental realm*». Esta esfera mental, ou do significado, age no sentido de acrescentar às percepções rudimentares, que constituem os conteúdos da consciência e que são produzidas pela esfera orgânica, relações que nos permitem criar um sistema de representações mentais da nossa experiência, e fá-lo através do esquema narrativo:

(...)Narrative meaning is one type of meaning produced by the mental realm. It principally works to draw together human actions and the events that affect human beings, and not relationships among inanimate objects. Narrative creates its meaning by noting the contributions that actions and events make to a particular outcome and then configures these parts into a whole episode. (Polkinghorne, 1988, p.6)

Esta perspetiva da narrativa, partilhada por diversos autores de diferentes campos disciplinares, situa-a como um dos grandes paradigmas supralógicos de organização da ação e do pensamento humano.

Bruner (1986), por exemplo, propôs que a compreensão narrativa é, em si própria, uma de duas inteligências básicas, ou modos de funcionamento cognitivo, juntamente com o modo lógico-científico, ao qual chama modo paradigmático. Os dois processos funcionam de forma distinta, e cada um deles utiliza um tipo diferente de causalidade para relacionar os eventos - o modo paradigmático procura condições de verdade universal, enquanto o modo narrativo procura relações particulares entre os eventos:

The paradigmatic or logico-scientific model attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation. It employs categorization or conceptualization and the operations by which categories are established, instantiated, idealized, and related one to the other to form a system. (...)The imaginative application of the narrative mode leads instead to good stories, gripping drama, believable...historical accounts. It deals with human or human-like intention and action and the vicissitudes and consequences that mark their course. (Bruner, 1986, pp.12-13)

Wells (1986, p.165), por sua vez, refere que a narrativa *«has its roots in the perceptual and cognitive processes through which, as individuals, we make sense of all of our experiences»*.

Em Schank (1998) a inteligência é descrita em termos de competências relacionadas com a seleção e comunicação da história certa, no momento certo. O autor afirma:

Knowledge, then, is experiences and stories, and intelligence is the apt use of experience and the creation and telling of stories. Memory is memory for stories, and the major processes of memory are the creation, storage, and retrieval of stories. To build models of intelligence or simply to understand the nature of intelligence we must understand the role that stories plays in memory. (Schank, 1998, p.16)

Egan (1999, p.7), por seu turno, sugeriu que o conto de histórias reflete *«a set of powerfull and effective mental strategies»* e que serve como ferramenta para a compreensão e a atribuição de significado aos eventos, utilizada por todas as culturas:

The story form has been one of the most powerful and effective sustainers of cultures across the world. Its great power lies in its ability to fix affective responses to the messages it contains and to bind what is to be remembered with emotional associations. Our emotions, simply, are most effective at sustaining and helping in the recall of memories of events. (Egan, 1999, p.16)

Em Fisher (1989, p.62) e Currie (1998, p.2), a narrativa caracteriza a essência do que é humano, este último descrito, respetivamente, enquanto *«homo narrans»* e *«homo fabulans»*.

Ainda que estes (e outros) autores pareçam convergir no sentido de um consenso relativo à importância da narrativa na vida humana, a questão das origens do fenómeno narrativo não é pacífica. A este respeito, Gover (1998, s/p) afirma: *«(...) the term narrative is also found in ways that increasingly force one into a choice between two competing frameworks regarding the origins of narrative phenomena»*.

Efetivamente, as diferentes abordagens têm revelado uma tendência para situarem as origens da narrativa ora no pólo do inato, ora no pólo do adquirido. Para uns, a narrativa é uma estrutura inata da consciência, *«(...)like grammatical structure suggested by Chomsky»* (Polkinghorne, 1988, p.23), uma espécie de estrutura universal e profundamente interna da memória humana (Mandler, Scribner, Cole & DeForest, 1980) e a mente é, em si própria, *«a narrative concern»* (Sutton-Smith, 1988, p.12). Para outros, a narrativa é uma forma linguística estilizada e aprendida, cujas origens podem localizar-se no campo social e cultural do qual os indivíduos fazem parte e, nessa medida, totalmente externa ao próprio indivíduo - *«(...)a cultural product like haiku poetry»* (Polinghorne, 1988, p.23).

Esta dilemática resultará da tendência de procura de causalidades absolutas para o conhecimento, traduzindo-se na busca por uma origem única da narrativa, ou como uma estrutura embebida na mente, ou como uma tradição cultural estilizada, bipolaridade que nos parece claramente redutora – as visões integracionistas (cf., por exemplo, Gover, 1988) assemelham-se mais interessantes e explicativas, ainda que esta problemática não se apresente como questão de interesse fundamental para a presente investigação.

Particularmente relevante para esta investigação é a noção de que o estudo da narrativa e dos esquemas narrativos serão de especial importância para compreender a atividade humana, já que, como demonstrámos, o conto de histórias posiciona-se ao nível das necessidades consideradas básicas, fornecendo sentido à nossa existência e definindo-nos, na nossa condição

humana (Kearney, 2002, em epígrafe; L. Oliveira, 2011).

Barthes (1975) abre a sua *An Introduction to the Structural Analysis of the Narrative* com um parágrafo que transcrevemos, por nele se colocar em evidência a centralidade da narrativa na vida humana:

There are countless forms of narrative in the world. First of all, there is a prodigious variety of genres, each of which branches out into a variety of media, as if all substances could be relied upon to accommodate man's stories. Among the vehicles of narrative are articulated language, whether oral or written, pictures, still or moving, gestures, and an ordered mixture of all those substances; narrative is present in myth, legend, fables, tales, short stories, epics, history, tragedy, drame [suspense drama], comedy, pantomime, paintings (in Santa Ursula by Carpaccio, for instance), stained-glass windows, movies, local news, conversation. Moreover, in this infinite variety of forms, it is present at all times, in all places, in all societies; indeed narrative starts with the very history of mankind; there is not, there has never been anywhere, any people without narrative; all classes, all human groups, have their stories, and very often those stories are enjoyed by men of different and even opposite cultural backgrounds: narrative remains largely unconcerned with good or bad literature. Like life itself, it is there, international, transhistorical, transcultural. (Barthes, 1975, p.237)

De facto, um grande número de autores identifica aquilo que alguns designam por *pervasiveness of narrative* (cf. por exemplo, Polkinghorne, 1988; Engel, 1999). O termo descreve não apenas a ubiquidade dos produtos dos esquemas narrativos nas nossas vidas, mas também a multiplicidade de funções significativas que a narrativa cumpriu, e cumpre, em múltiplas dimensões da vida humana.

Do ponto de vista pessoal, o processo de ordenamento narrativo, operando por ligação dos acontecimentos ao longo de uma dimensão temporal e permitindo identificar os efeitos que um evento tem no outro, permite-nos construir a narrativa das nossas vidas, compreender o que somos e onde nos posicionamos, pela transformação coerente das ações pessoais e alheias, e dos eventos que nos afetam, numa *gestalt* temporal (Polkinghorne, 1988).

A um nível social e cultural, o discurso narrativo, ou conto de história, assumindo-se desde sempre como forma privilegiada de expressão e comunicação, transmissão de conhecimentos e valores, serve para conferir coesão às crenças partilhadas e para transmitir valores, fornecendo modelos positivos a imitar e modelos negativos a evitar (Turner, 1981; Campbell, 1988). Campbell (1988) enfatiza o facto de os mitos, lendas e contos tradicionais possibilitarem uma identidade e uma continuidade entre as gerações, e fornecerem esquemas para o comportamento humano. A narrativa é, nesta perspetiva, uma dimensão fundamental da linguagem humana e assegura funções antropológicas indispensáveis à sociedade: cosmogónicas, institucionais e criativas (Rodrigues, 1992).

Na infância, a narrativa e a sua produção cumprem funções de enormíssima relevância, em domínios muito diversos da vida da criança e, nessa medida, o desenvolvimento de competências narrativas apropriadas é absolutamente fundamental, como se tenta demonstrar na secção seguinte.

2.3 Competências narrativas: importância e desenvolvimento

A adequação dos enquadramentos organizacionais específicos que orientam e fornecem sentido às nossas atividades quotidianas, ou *scripts* (Schank & Abelson, 1977), ou *schematas* (Bartlett,

1932), ou esquema narrativo, depende de um desenvolvimento apropriado das nossas competências narrativas. Nesta medida, a aprendizagem e apropriação das estratégias inerentes à competência narrativa serão de importância capital para a criança, uma vez que a linguagem narrativa, e o pensamento narrativo que esta modela, têm um papel fundamental em vários e diversos domínios da sua vida (Bruner & Lucariello, 1989; Engel, 1999), servindo múltiplos propósitos, nomeadamente:

i) Conhecer o mundo, cognitiva e emocionalmente;

Applebee (1978), Feldman (1989) e Engel (1999) referem que as crianças utilizam a narrativa como meio de resolução de puzzles cognitivos e que a amplitude contextual de utilização desta estratégia, bem como a complexidade dos problemas que as histórias exploram, crescem gradualmente, a par com o normal desenvolvimento infantil. Engel sugere que, para a criança, as histórias servem para resolver puzzles cognitivos, tanto como para obter conhecimento emocional do mundo, de si própria e dos outros. Para a autora, as funções cognitiva e emocional não ocorrem, portanto, separadamente; ao permitir distanciamento através da simbolização e tomada de perspetivas - atividades cognitivas através das quais lidamos com os problemas emocionais - a narrativa possibilita a experimentação de determinados sentimentos e situações emocionais, sem sofrer as suas reais consequências.

ii) Apropriar-se e tomar parte da cultura;

White (1981) refere que, muito embora nos seja possível reconhecer o formato narrativo em histórias de qualquer cultura (dada a sua universalidade aparente), este formato particulariza-se, em cada cultura e em cada comunidade, por meio das características substanciais com que a forma é preenchida e no decurso das maneiras específicas de fazer uso das competências narrativas, de contar histórias. Bartlett (1932) mostrou que relembrar é um processo social e que, no ato de recuperação ou reconto de uma história, operamos sobre ela transformações que vão no sentido de a adequar à forma como pensamos, obviamente moldada pela cultura e subcultura em que nos contextualizamos – o produto da produção narrativa reflete, portanto, a pertença a uma determinada comunidade social e cultural. Esta conformidade face ao que a comunidade considera apropriado promove o reconhecimento pelos pares e assegura uma mais fácil e bem-sucedida integração nessa comunidade – isto é tão verdade para os adultos, como o é para as crianças.

iii) Gerir as relações sociais;

Entendida como discurso ou ato de fala (Ricoeur, 1979), cada narrativa possui três componentes: a narrativa tal como é transmitida, o que o emissor pretende conseguir/atingir com a narrativa e o efeito que a narrativa tem no recetor. Este enquadramento permite compreender que utilizamos as narrativas para interagir com, e afetar, os outros, o que as transforma em ferramentas

poderosas para gerir as relações sociais. A investigação tem demonstrado que as conversações entre as crianças que se conhecem são mais longas, sugerindo que a intimidade, a experiência e o conhecimento partilhados levam a níveis mais elevados de competência conversacional na primeira infância (Engel, 1999) – as narrativas que partilham são uma das principais formas de desenvolver essa intimidade.

iv) Construir o ser;

Neisser (1988, p.13) sugere que uma das principais características da experiência humana é o desenvolvimento e a manutenção de um autoconhecimento, baseado no que designa por «*extended self*»: a ideia ou consciência de nós, que persiste ao longo do tempo e do espaço. De acordo com o autor, a forma como nos comportamos, experienciamos e sentimos decorre do ser que construímos a partir das narrativas do nosso passado e das narrativas do nosso futuro, constituindo-se, estas últimas, como projeções de experiências possíveis, que nos permitem explorar quem somos e quem não somos. O que somos molda-se com base no que imaginamos que fomos e no que imaginamos vir a ser: quando as crianças constroem narrativas em que se projetam, hipoteticamente, no que poderiam, desejariam ou imaginam ser, experimentam a multiplicidade dos seres que, segundo Neisser, integram o todo do que efetivamente são.

v) Inventar e adaptar;

Segundo Engel (1999), as crianças utilizam as estruturas narrativas para inventar e reinventar o seu mundo, e a produção narrativa constitui-se, neste contexto, como ato eminentemente criativo. Para Singer (1994), aquilo a que Piaget chamou *symbolic play*, etapa que se concretiza quando a criança desenvolve a capacidade para representar simbolicamente a experiência, não é apenas uma característica passageira do crescimento em direção à emergência da logicidade e ordenamento do pensamento, mas antes uma característica intrinsecamente adaptativa da condição humana e a base para a incorporação e consolidação a longo prazo de um dos traços mais definidores da condição humana: a imaginação. Para o autor, a imaginação define a nossa capacidade para formular as experiências em narrativas, para manipular as nossas representações do mundo e reconfigurá-las tendo por base novos cenários. Numa brincadeira de faz-de-conta, a articulação de um tema narrativo ou intriga base serve de estrutura condutora e permite que as crianças possam assumir papéis e concordar em relação a determinadas regras do que pode, ou não, acontecer no contexto da intriga projetada (Wells, 1986).

vi) Construir e desenvolver a literacia;

Na sua obra, *The Meaning Makers*, Wells (1986) argumenta que a literacia é essencial para o sucesso escolar e tem origem durante os primeiros anos:

What this study clearly demonstrates is that it is growing up in a literate family environment, in which reading and writing are naturally occurring, daily activities, that gives children a particular advantage when they start their formal education. And of all the activities that were characteristic of such homes, it was the sharing of stories that we found to be most important. (Wells, 1986, p.94)

Wells defende, portanto, que o ato de partilha de histórias é das atividades mais importantes para a construção da literacia. Auwarter (1986) refere igualmente que o conto de histórias permite à criança desenvolver as suas competências linguísticas e narrativas, aspetos que se vão revelar essenciais para uma educação formal bem-sucedida. Por outro lado, professores e investigadores na área da Educação consideram o conto de histórias como um dos métodos de ensino mais eficazes, podendo obter-se valiosos benefícios pedagógico-didáticos através da utilização de contos ou histórias em geral no processo educativo (McEwan & Egan, 1995). Para além disso, parece consensual a ideia de que as crianças se sentem mais envolvidas e entusiasmadas no processo de aprendizagem quando estão a produzir artefactos em que se podem ver refletidas e que podem partilhar com os outros (Harel & Papert, 1993). Este aspeto contribui para o melhoramento substancial da autoestima das crianças, aspeto fundamental ao seu desenvolvimento saudável e ao seu relacionamento com os outros (Damon & Hart, 1988).

A prática e a produção narrativa são, pois, de acordo com as várias perspetivas abordadas, um veículo para o desenvolvimento, não só dos próprios esquemas narrativos, mas da pessoa humana como um todo coerente; por outro lado, são elas próprias um produto do processo de aprendizagem, desenvolvimento e mestria das competências narrativas.

Encontramos evidências da existência de competências narrativas em todas as culturas e desde muito cedo na vida da criança⁴, e parece unânime a ideia de que o seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento geral da criança (cf. por exemplo, Piaget, 1959, 1962; Applebee, 1978; Stein & Trabasso, 1982; Kemper, 1984; Fayol, 1985; Polkinghorne, 1988; Engel, 1999, entre outros).

A primeira interpretação que as crianças parecem fazer do conceito de história é a de algo que efetivamente aconteceu no passado, descrevendo acontecimentos e personagens reais e não constructos ficcionais, o que justifica o facto de ser bastante comum as crianças encararem as histórias como invioláveis. Esta conceção começa a alterar-se a partir dos seis anos de idade, como nos mostra o estudo levado a cabo por Applebee (1978), altura em que as crianças começam a compreender que as histórias não são sempre, necessariamente, sobre coisas reais, e a partir da qual as personagens vão sendo colocadas no mundo ficcional, à medida que se vai tornando mais difícil conciliá-las com o restante conhecimento que a criança tem do mundo.

De acordo com Kuethe (1966), o conceito de história engloba ainda expectativas sobre o comportamento das personagens, inicialmente centradas na situação e expressas através das ações que estas desempenham nas histórias. As expectativas tornam-se mais firmes a partir dos nove anos e as personagens passam a ser descritas, de forma preponderante, com base nas

⁴ Applebee (1978) e Engel (1999) referem-se à obra de Ruth Weir (1962), *Language in the crib*, em que a autora analisa os monólogos do seu filho, recolhidos quando ele falava consigo próprio antes de dormir, todas as noites entre os seus 28 e 36 meses de idade. Estes monólogos, como sugerem os autores, fornecerão, talvez, os primeiros exemplos de linguagem ao serviço do discurso narrativo. Através dos monólogos as crianças exercitam não apenas a linguagem, mas o poder da linguagem para funcionar enquanto esquema organizador das coisas e das ações, em torno de um centro que fornece coesão.

suas características gerais. Estas últimas expectativas são puramente convencionais e específicas a cada cultura, muito embora o seu processo de construção seja geral (Bettelheim, 1976; Applebee, 1978).

Um grande número de autores (cf., por exemplo, Cazden, 1972; Bettelheim, 1976; Feldman, 1989), em resultado da análise de histórias contadas por crianças, descreveu a utilização, em complexidade e quantidade progressiva, de requisitos formais de conteúdo ou convenções⁵. Este desenvolvimento gradual da compreensão das convenções relacionadas com o conteúdo das histórias acontece paralelamente à mestria no domínio das características estruturais das histórias (Applebee, 1978).

Muito embora as propostas de descrição do desenvolvimento das competências narrativas das crianças no domínio estrutural (existentes na literatura em grande número e variedade) assentem em esquemas diversos de formalização dessa estrutura, procuram tipificar e definir etapas ou níveis para esse desenvolvimento (cf., por exemplo, Applebee, 1978; Rumelhart, 1975; Stein & Glenn, 1979; Glenn & Stein, 1980; Hedberg & Stoel-Gammon, 1986; entre outros), a que corresponderão tipologias estruturais distintas⁶.

Estas diversas investigações mostram que, a partir dos dois anos de idade e à medida que se desenvolvem, as crianças conseguem a compreensão gradual do ordenamento narrativo de eventos, aprendendo a produzir intrigas estruturadas de forma causal e temporal, organizadas em torno de uma variedade progressivamente maior de temas e que envolvem uma gradativa quantidade de personagens e demonstram a possibilidade de se identificarem estruturas gerais subjacentes às histórias que as crianças contam.

2.4 Seleção de uma teoria de base ao estudo e de um modelo de análise

Considerando a proposta de Saussure (1978) e Hjelmslev (1971) que, no contexto linguístico e semiótico, introduziram a diferenciação entre significante e significado ou plano da expressão e plano do conteúdo de uma mesma realidade ou fenómeno e, dentro de cada um destes planos, a sua forma e substância (cf. esquema 1), bem como a possibilidade de um estudo autónomo de cada um destes planos por relação com o outro, será possível posicionar as propostas de análise das estruturas narrativas produzidas pelas crianças descritas anteriormente, ou no plano da expressão, abordando a questão ao nível da sintaxe e semântica do discurso narrativo, ou no plano do conteúdo, considerando a substância das histórias contadas pelas crianças.

Ao nosso estudo interessa considerar esta análise a um nível infradiscursivo, numa abordagem

⁵Entre estas convenções encontramos o facto de as histórias começarem com uma frase de abertura pequena ou formal (“Era uma vez...”); acabarem com um final formal (“Fim” ou “Viveram felizes para sempre”); fazerem um uso consistente do passado; exigirem uma mudança de tom ou entoação quando se conta a história; poderem incluir personagens e ações de faz-de-conta; incorporarem personagens e situações convencionais ou tipificadas.

⁶ Hedberg e Stoel-Gammon (1986), por exemplo, propõem um total de oito níveis de desenvolvimento narrativo, que vão de um estágio pré-narrativo até à capacidade para produzir narrativas complexas, compostas por múltiplos episódios, passando por níveis intermédios de mestria progressiva das relações temporais e causais e integração gradual de objetivos e planos, descritos em crescente detalhe.

situada, não no plano da expressão, mas no plano do conteúdo e, dentro deste plano, atendendo sobretudo à sua forma ou morfologia.



Esquema 1. Planos semióticos, de acordo com Saussure (1978) e Hjelmslev (1971), adaptado de Rodrigues (1992).

Importando-nos compreender a maneira como as crianças do 1.º CEB estruturam as histórias que contam oralmente e quais as características fundamentais dessas estruturas, e atendendo a que a modelização estrutural se constituía como fundamental para a persecução do objetivo último da investigação – a concetualização e prototipagem de uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias – necessitávamos basear, quer a análise das histórias, quer a modelização estrutural da aplicação, num modelo que nos fornecesse uma teoria e um método minuciosos, completos e escalonáveis em níveis variados de abstração/concretização e simplicidade/complexidade. O modelo teria, portanto, de fornecer a possibilidade de representação de esquemas narrativos abstratos, mas não tão abstratos que se consubstanciassem em superestruturas do tipo princípio-meio-fim, ou conflito-resolução e, por outro lado, permitir a concretização através de blocos menos amplos e estratégias de ligação entre esses blocos, mas sem que essa concretização viesse a determinar o conteúdo de superfície desses blocos.

A teoria e o modelo de análise desenvolvidos por V. Propp (1992), introduzindo o conceito de função (ação de uma personagem) como unidade mínima narrativa e sugerindo uma modelização de relações estruturais entre as funções, pareceram-nos adequados, preenchendo os requisitos enunciados acima. Por outro lado, a proposta deste autor decorreu da análise a contos maravilhosos (ou de fadas), narrativas de natureza tradicional e popular, originalmente de tradição oral, a que as crianças estão tipicamente expostas desde muito novas, e cujas estruturas convencionais possuem uma simplicidade facilitadora da sua apreensão (Willy, 1975, citado em Applebee, 1978), o que nos levou a considerar a sua maior adequabilidade ao estudo, em detrimento de outras teorias e modelos, de idêntico cariz estruturalista, mas com níveis de complexidade e abstração que dificultariam a sua aplicabilidade e/ou baseados na análise de outros géneros narrativos (cf., por exemplo, Lévi-Strauss, 1955; Greimas, 1976; Barthes, 1975; Todorov, 1982, entre outros).

Para além dos aspetos acima, outros estudos demonstraram já, quer a possibilidade de utilização

do modelo de Propp (1992) para a análise morfológica de histórias contadas por crianças (cf., por exemplo, Rodari, 1996; Carlsson, 1999 e Charles, 2006⁷), quer a sua utilização como base para o desenvolvimento de *software* destinado ao conto de histórias (cf. secção 2.7).

2.5 O modelo teórico e a metodologia de Propp

Uma muito breve contextualização

A investigação da estrutura abstrata da narrativa surgiu ligada ao estudo da literatura oral (Pavel, 1985). Particularmente na Rússia, em finais do séc. XIX e princípios do séc. XX, existiu um esforço considerável de levantamento e inventariação de contos populares tradicionais: destacam-se o levantamento feito por Afanássiev (lançado em oito volumes, de 1855 a 1863), no qual V. Propp (1992) virá a basear-se para delimitar o *corpus* do seu estudo, e o catálogo conhecido como *Aarne-Thompson-Index* (publicado na sua primeira versão em 1910), utilizado internacionalmente até à atualidade (Meister, 2011, parágrafo 31).

Estes índices e catálogos, todavia, baseavam-se em classificações cujos critérios eram de natureza extrínseca à narrativa. Pavel (1985) afirma:

Attempts to categorize folktales according to thematic, genetic or motifemic criteria proved to be unsatisfactory; thematic taxonomies tend to multiply indefinitely the categorical input, since themes can vary limitlessly; genetic research posits pure primitive types whose existence often cannot be independently established; classifications according to motifs miss a crucial set of regularities found in folktales. (Pavel, 1985, p.87)

Propp (1992) veio sugerir que só o estudo da morfologia interna dos contos pode clarificar estas similitudes e regularidades, de modo a que possa comparar-se o que deve ser comparado e que possa distinguir-se o que deve ser distinto, em função de critérios intrínsecos suficientemente fundamentados (Rodrigues, 1992). O autor inverte a ordem das prioridades vigente entre os folcloristas: «(...)falar da génese sem consagrar uma atenção particular ao problema da descrição, como se fez habitualmente, é absolutamente vão. Antes de elucidar a questão da *origem do conto*, é evidente que é preciso saber *o que é o conto*.» (Propp, 1992, p.40). A perspetiva genética aparece, em Propp, subordinada à perspetiva morfológica, sem que tal

⁷ Carlsson (1999) analisa histórias contadas por crianças de cinco países nórdicos - Dinamarca, Noruega, Finlândia, Suécia e Islândia -, tendo por base o modelo de Propp e no sentido de estabelecer o que designa de uma "morfologia do conto infantil". De uma forma geral, a autora conclui da possibilidade de se identificarem, nas histórias contadas pelas crianças, algumas das funções consignadas no modelo de Propp, em especial o Afastamento e, enquanto conclusão das histórias, o Regresso do herói a casa. Por outro lado, a autora verificou que o Casamento, função que encerra a história no modelo de Propp, é muitas vezes substituída por situações do quotidiano da criança, como "ir dormir". O desenrolar das histórias analisadas por Carlsson apoiava-se, sobretudo, em funções que envolviam o encontro de amigos e inimigos e a troca/partilha de objetos ou refeições (que a autora conclui possuírem um valor morfológico idêntico). A autora verificou, ainda, que as Malfeitorias (muitas vezes violentas) e os Combates coexistem com situações próprias do universo infantil, como brincar. Do ponto de vista da análise das *dramatis personae*, e muito embora a autora afirme que a abordagem se baseou nas esferas de ação propostas por Propp, apenas refere a identificação de três tipologias, nomeadamente, animais, miniaturas e pessoas estranhas. A abordagem de Rodari (1996) e Charles (2006) tentou a compreensão da forma como as crianças recontam histórias maravilhosas, utilizando um conjunto de artefactos representativos das funções do modelo de Propp: cartas contendo o nome e uma ilustração da função, no caso de Rodari; símbolos pictográficos representativos das funções de Propp, passíveis de serem manipulados num quadro magnético, no caso de Charles. Ambos os autores concluíram que as crianças são capazes de compreender e fazer uso dos conceitos abstratos subjacentes às funções de Propp, muito embora, no caso do estudo de Charles, as histórias tivessem resultado de um processo de criação colaborativa, que envolveu várias crianças e um adulto e a estrutura das histórias resultantes não tenha sido sujeita a análise (estranhamente, a autora analisa o conteúdo das histórias criadas e não a sua estrutura).

equivalha a negar a pertinência das questões relacionadas com a primeira (Rodrigues, 1992).

Retomando aqui a proposta de Saussure (1978) e Hjelmslev (1971), a que já nos referimos anteriormente (cf. esquema 1), a narrativa enquanto forma do conteúdo é, para Propp, autónoma em relação à expressão, e pode ser estudada nessa qualidade. O autor afirma:

(...)O estudo estrutural de todos os aspetos do conto é a condição necessária para o seu estudo histórico. (...) O único estudo que pode responder a estas condições é o que descobre as leis da sua estrutura, e não o que apresenta um catálogo superficial dos processos formais da arte do conto. (Propp, 1992, pp.53-54)

Aos critérios extrínsecos de análise da narrativa e ao inventário dos seus elementos constantes, Propp opõe o critério das unidades mínimas narrativas, a que chama funções (que correspondem às ações das personagens, muito embora independentes em relação a estas personagens e às modalidades específicas de operacionalização dessas ações), e o método da modelização das relações estruturais entre estas funções, noções centrais da sua teoria e metodologia.

A proposta teórica e metodológica de Propp (1992) assenta na premissa fundamental de que é possível identificar, delimitar e modelizar relações entre os elementos constantes de um conto - as suas unidades mínimas, que correspondem às ações das personagens, quaisquer que sejam essas personagens e qualquer que seja o modo de concretização dessas ações - e entre estes elementos constantes e o todo da narrativa. Propp designa, como dissemos, estas unidades mínimas narrativas de funções: «Por função, entendemos a ação de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga.» (Propp, 1992, p.60). As funções realizam-se num plano abstrato, sendo independentes das personagens que, em concreto, as operacionalizam, e caracterizam-se pela constância, invariância, delimitação e comparatividade, que o autor define como sendo as qualidades fundamentais das unidades narrativas.

Para ilustrar o conceito, Propp (1992) utiliza o exemplo seguinte, baseado numa pequena lista de sintagmas⁸ narrativos transcritos de alguns contos que analisou.

1. O rei dá uma águia a um valente. A águia leva o valente para outro reino. (171)
 2. O avô dá um cavalo a Sutchenko. O cavalo leva Sutchenko para outro reino. (132)
 3. Um mago dá uma barca a Ivan. A barca leva Ivan para outro reino. (138)
 4. A rainha dá um anel a Ivan. Homens bravos e valentes saídos do anel levam Ivan para outro reino. (156)
- (Propp, 1992, p.58)

Nos casos citados podemos distinguir valores constantes, as ações ou funções das personagens (uma personagem entrega um objeto a outra personagem, que possibilita uma deslocação para outro reino) e valores variáveis, a nomenclatura e atributos das personagens (temos um rei, um avô, um mago e uma rainha como personagens que personificam a ação e temos ainda objetos diferentes: a águia, o cavalo, a barca ou o anel servem todos o mesmo propósito).

É assim possível concluir que, muito embora personagens diferentes possam personificar as mesmas ações e que o próprio modo de realizar uma ação possa mudar, sendo, por isso, valores variáveis, a função em si mesma é um valor constante: «No estudo do conto, a questão de saber o *que* fazem as personagens é a única que importa; *quem* faz qualquer coisa e *como* o faz são questões acessórias.» (Propp, 1992, p.58).

⁸ De acordo com Mélétiński (1978), e utilizando a terminologia narrativa contemporânea, podemos qualificar de sintagma narrativo um determinado fragmento de texto que contenha uma ação (e, consequentemente, a sua função correspondente no modelo Proppiano).

O corpus e o método do estudo de Propp

O autor analisou cem contos sobre assuntos diversos (o conjunto de contos compreendido entre os números 50 e 151 no catálogo de Afanássiev, classificados como contos maravilhosos), considerando que estes constituíam um *corpus* de dimensão suficiente⁹, começando por isolar as partes constitutivas desses contos seguindo estratégias particulares, no sentido do desenvolvimento de uma morfologia – uma descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas e as relações dessas partes entre si e com o conjunto – e terminando com a comparação dos contos mediante as partes que os constituem.

O isolamento das partes fundamentais do conto deve pautar-se, afirma Propp (1992), por duas preocupações fundamentais. Por um lado, a personagem-executante da ação nunca deve ser tomada em consideração, já que, como vimos, as funções caracterizam-se pela sua autonomia formal relativamente às personagens que as executam. Por outro lado, a ação não pode definir-se à margem do seu contexto narrativo, isto é, o significado que a ação possui no desenrolar da intriga deve ser considerado, porque, tal como ações diferentes podem ter o mesmo significado, ações idênticas podem ter significados diferentes¹⁰. Atente-se num dos exemplos que Propp fornece:

(...)Num primeiro caso o herói recebe 100 rublos do seu pai e vai comprar um gato adivinho com esse dinheiro; noutro caso, o herói recebe dinheiro como recompensa pela grande façanha que acabou de realizar, e o conto acaba com isso. Encontramo-nos, apesar da identidade da ação (o dar o dinheiro), diante de elementos morfológicamente diferentes. (Propp, 1992, p.60)

O método utilizado por Propp (1992) foi rigorosamente dedutivo, partindo do *corpus* para as conclusões. Da análise, o autor concluiu que as funções existem no conto em número limitado, tendo identificado um total de 31 funções invariantes. Concluiu igualmente que, muito embora nem todos os contos contenham todas as funções, a sua ordem de sucessão ou sequência é idêntica, isto é, a ausência de funções num dado conto não altera o ordenamento das restantes, muito embora o autor identifique algumas exceções a esta regra. Ainda que a questão das personagens seja secundária no estudo, o autor propõe uma distribuição das funções mediante o que designa por esferas de ação, sugere as modalidades de repartição destas esferas de ação pelas personagens do conto e opera um levantamento dos seus atributos (nomeadamente, aspeto e nomenclatura, particularidades da entrada em cena e habitat).

Para além disto, Propp (1992) verificou que alguns contos integram mais do que uma sequência de funções, que se articulam mediante esquemas diversos. Abordamos, em seguida e em detalhe, cada um destes aspetos.

Funções das personagens

A cada uma das 31 funções invariantes que deduziu do seu *corpus*, Propp (1992) atribuiu um

⁹ Relativamente à questão da suficiência dimensional do *corpus*, Propp (1992) indica que, uma vez que o estudo se faz com base nas funções das personagens, será possível cessar a análise assim que cada novo conto analisado não traga nenhuma nova função (ressalvando, todavia, a importância da existência de um *corpus* de controlo).

¹⁰ Propp identifica e descreve este fenómeno, classificando-o como «a assimilação dos modos de realizar as funções» (Propp, 1992, p.111). Iremos abordar esta questão, de forma mais ampla, no decorrer desta secção.

sinal convencional (com o propósito de possibilitar comparações esquemáticas), uma descrição abreviada da ação que representa (ou nomenclatura da função) e uma definição resumida, que sistematizamos no quadro 1. As modalidades específicas de concretização de uma determinada função invariante, designadas por funções variantes, são representadas acrescentando um índice numérico ao sinal convencional que identifica a função invariante, e Propp fornece, para grande parte delas, alguns exemplos. O anexo 1 apresenta, de forma completa, quer as funções invariantes quer as respetivas funções variantes consignadas no modelo de Propp (1992, p.66-109), tal como são descritas pelo autor.

Propp (1992) começa por referir que a abertura dos contos é feita, habitualmente, pela exposição daquilo a que chama uma Situação inicial (α) e que, muito embora este elemento não se constitua como uma função, possui relevância morfológica. Na *Situação inicial* (α) enumeram-se os membros da família, ou o futuro herói, e o conto fornece uma imagem de felicidade, caracterizada pela existência de harmonia, abundância, prosperidade e amor, que possibilita o realce da desgraça que o seguimento do conto faz aproximar, de forma mais ou menos rápida.

Funções da parte preparatória do conto		
Sinal	Nomenclatura	Breve descrição/exemplo
β	Afastamento	<i>Um dos membros da família afasta-se de casa.</i>
γ	Interdição	<i>Ao herói impõe-se uma interdição.</i>
δ	Transgressão da Interdição	<i>A interdição é transgredida. Função emparelhada com γ.</i>
ε	Interrogação	<i>O agressor tenta obter informações.</i>
ζ	Informação	<i>O agressor recebe informações sobre a sua vítima. Função emparelhada com ε.</i>
η	Engano	<i>O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens.</i>
θ	Cumplicidade	<i>A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber. Função emparelhada com η.</i>
Funções da parte principal do conto		
Sinal	Nomenclatura	Breve descrição/exemplo
A	Malfeitoria	<i>O agressor faz mal ou prejudica um dos elementos da família.</i>
α	Falta	<i>Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa.</i>
B	Mediação, momento de transição	<i>A notícia da malfeitoria ou da falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem; este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade</i>
C	Início da ação contrária	<i>O herói-que-demanda aceita ou decide agir.</i>
Ξ	Partida	<i>O herói deixa a casa.</i>
D	Primeira função do doador.	<i>O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico.</i>
E	Reação do herói	<i>O herói reage às ações do futuro doador.</i>
F	Receção do objeto mágico.	<i>O objeto mágico é posto à disposição do herói.</i>
G	Deslocação no espaço entre dois reinos, viagem com um guia	<i>O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objeto da sua demanda.</i>

H	Combate	<i>O herói e o seu agressor defrontam-se em combate.</i>
I	Marca	<i>O herói recebe uma marca.</i>
J	Vitória	<i>O agressor é vencido.</i>
K	Reparação	<i>A malfeitoria inicial ou a falta são reparadas.</i>
Ψ	Volta	<i>O herói volta.</i>
Pr	Perseguição	<i>O herói é perseguido.</i>
Rs	Socorro	<i>O herói é socorrido.</i>
O	Chegada incógnito	<i>O herói chega incógnito a sua casa ou a outro país.</i>
L	Pretensões falsas	<i>Um falso herói faz valer pretensões falsas. Por exemplo, os irmãos fazem-se passar pelos conquistadores do objeto que trazem, o general pelo vencedor do dragão.</i>
M	Tarefa difícil	<i>Propõe-se ao herói uma tarefa difícil.</i>
N	Tarefa cumprida	<i>A tarefa é cumprida. As formas em que as tarefas são levadas a efeito correspondem às formas da prova.</i>
Q	Reconhecimento	<i>O herói é reconhecido. Tipicamente, graças à marca (I) ou por ter cumprido uma tarefa difícil (M).</i>
Ex	Descoberta	<i>O falso herói ou o agressor, o mau, é desmascarado. Constitui algumas vezes o resultado do insucesso numa tarefa a cumprir ou apresenta-se sob a forma de uma narração.</i>
T	Transfiguração	<i>O herói recebe uma nova aparência.</i>
U	Punição	<i>O falso herói ou o agressor é punido (matam-no, expulsam-no, suicida-se, etc...).</i>
W	Casamento	<i>O herói casa-se e sobre ao trono.</i>

Quadro 1. As 31 funções invariantes identificadas por Propp.

À *Situação inicial* (α) seguem-se sete funções, que constituem a parte preparatória do conto, no sentido em que fazem a ponte entre a felicidade estabelecida inicialmente e a ação que irá interromper esse quadro de harmonia e dar início à intriga (a *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α), de que falaremos adiante), preparando a possibilidade da sua ocorrência.

Estas funções preparatórias permitem fazer pairar o espectro da desgraça sobre a família feliz: os afastamentos (temporários ou definitivos, consoante temos uma ausência limitada temporalmente ou, por exemplo, a morte dos pais) e as interdições (não sair, não se afastar...) e a sua transgressão ou, em alternativa, as ordens e sua execução (se as crianças são enviadas ao campo ou à floresta, a execução desta ordem terá as mesmas consequências, do ponto de vista formal, que a transgressão da interdição de ir ao campo ou à floresta) são o ponto de partida na preparação da infelicidade, criando o momento que lhe é favorável.

A maioria destas funções constitui emparelhamentos, elementos duplos em que o segundo decorre logicamente do primeiro, muito embora, em alguns casos, a segunda parte do emparelhamento possa existir sem a primeira. A função *Interdição* (γ), por exemplo, emparelha com a função *Transgressão da interdição* (δ), ainda que existam situações em que esta segunda componente acontece sem que tenha existido uma efetiva *Interdição* (γ): «As princesas vão ao jardim (β^3), estão atrasadas para entrar em casa. Falta a interdição de não se atrasarem.» (Propp,

1992, p.68).

A função *Interrogação* (ϵ) marca, de acordo com o autor, a entrada em cena de uma nova personagem – o agressor (ou o mau): «O seu papel é perturbar a paz da família feliz, provocar uma desgraça, fazer mal, causar prejuízo.» (Propp, 1992, p.68). Este intento vem a materializar-se, plenamente, no momento em que se dá a *Malfeitoria* (A), função que sucede a parte preparatória, originando a intriga do conto, e cujas formas de concretização são muito variadas (cf. anexo 1). Propp observa, no entanto, que muitas intrigas não começam pela realização da *Malfeitoria* (A), mas antes por uma situação de *Falta* (α) ou penúria, que resulta em desenvolvimentos análogos. Estes elementos - A ou α - são indispensáveis no conto, não existindo outra maneira de estabelecer a intriga.

À *Malfeitoria* ou *Falta* (A/ α), segue-se a *Mediação ou momento de transição* (B), função que introduz em cena o herói (caso este não tenha sido introduzido na *Situação inicial*). Neste ponto do conto, acontece a divulgação da notícia da *Malfeitoria* ou da *Falta* (A/ α) e é dirigido ao herói um pedido ou uma ordem de socorro da vítima. As modalidades desta função invariante diferem consoante a tipologia de herói que a história integra – Propp (1992) distingue o herói-que-demanda-alguém e o herói-vítima. No primeiro caso temos, por exemplo, o cavaleiro que parte em busca da jovem raptada (a história conta as aventuras do cavaleiro na sua demanda e, nessa medida, é ele o herói, e não a jovem raptada). Se, por outro lado, a história segue as peripécias da jovem raptada, sem se interessar pelos que ficam, então a jovem é o herói-vítima.

A *Decisão de agir* (C) estabelece o início da ação contrária à do agressor e caracteriza-se por declarações (o herói declara a sua decisão de agir). Segundo Propp (1992), nem sempre esta decisão é mencionada no conto e, no caso das histórias cujo herói é a vítima, a função está naturalmente ausente.

A *Partida do herói* (Ξ) sucede a *Decisão de agir* (C) e, uma vez mais, a partida do herói-que-demanda é diferente da do herói-vítima, já que as finalidades diferem igualmente: o primeiro parte numa busca e o segundo ausenta-se sem qualquer intenção de procura. Em alguns dos contos do *corpus* analisado por Propp (1992), a *Partida* (Ξ) não existia porque toda a ação se desenrolava no mesmo local. Em alguns outros, e em antítese, a partida era reforçada, tomando a forma de uma fuga. Propp (1992, p.81) atribui a designação de «nó da intriga» ao agrupamento das funções *Malfeitoria* (A) ou *Falta* (α), *Mediação ou momento de transição* (B), *Decisão de agir* (C) e *Partida do herói* (Ξ).

Após o nó da intriga, entra na história uma nova personagem - o doador ou provedor – que o herói encontra, tipicamente por acaso, na floresta, na estrada, etc., e que o submete a provas ou ações diversas e de quem o herói, em resultado de uma reação favorável a essas provas ou ações, recebe um meio (geralmente mágico), que lhe é útil. Dá-se assim o agrupamento de funções *Primeira função do doador* (D), *Reação do herói* (E) e *Receção do objeto mágico* (F).

Se observarmos o anexo 1, concluímos que as modalidades específicas de concretização de cada uma das funções do agrupamento DEF são bastante variadas; as combinações possíveis

destas modalidades também o são (Propp, 1992, p.88). Propp verificou, todavia, que algumas combinações estão ausentes, justificando esse facto, por um lado, pelo fraco volume do *corpus* e, por outro lado, pela falta de lógica que subjazeria à combinação de algumas das modalidades. Partindo da análise à forma de transmissão dos objetos, o autor acaba por concluir que, tipicamente, as restrições combinatórias só se verificam nas situações em que o objeto é roubado, que aparecem unicamente ligadas às tentativas de aniquilar o herói, aos pedidos para desempatar adversários e às propostas de troca, e envolvem doadores que equipam os heróis sem dar por isso ou que são enganados pelo herói (doadores hostis). As restantes formas de transmissão do objeto ligam-se a todas as outras formas preparatórias, sem quaisquer restrições, e envolvem doadores que oferecem o objeto de forma voluntária e amigável (os doadores amigáveis).

Segundo o autor, dentro destas duas tipologias combinatórias, todas as combinações são possíveis e lógicas, mesmo se não existem; mas entre as tipologias, as combinações são ilógicas. Será ilógico, por exemplo, que durante uma situação em que o herói se bate contra outra personagem, esta lhe dê a beber, inadvertidamente, a “água da força”, permitindo-lhe vencer essa batalha. Sendo ilógicas, não significa que estejam ausentes: elas existem, muito embora sempre associadas a um esforço suplementar, por parte do narrador, para fornecer motivações adicionais para as ações do herói (mais ou menos transparentes).

Será ainda preciso fazer notar que, em alguns casos, o objeto mágico pode encontrar-se na posse do herói sem que exista um doador como, por exemplo, nas situações em que o objeto pode ser comprado, quando é roubado pelo herói ou quando pode ser bebido ou comido. Assim, a última função do agrupamento – *Receção do objeto mágico* (F) - pode estar presente no conto sem que as funções *Primeira função do doador* (D) e *Reação do herói* (E) a precedam.

A este agrupamento segue-se a *Deslocação no espaço* (G), em que o herói é transportado ou conduzido até ao local onde se encontra o objeto da sua demanda, muito embora Propp (1992) esclareça que, enquanto função particular, a viagem do herói é muitas vezes omitida. Nestes casos, o herói chega simplesmente ao seu destino e, nessa medida, a função G é o prolongamento natural da função *Partida* (Ξ), não podendo ser isolada.

O seguimento no desenrolar da ação articula dois possíveis emparelhamentos de funções: *Combate* (H) - *Vitória* (J) ou *Tarefa difícil* (M) – *Tarefa cumprida* (N)¹¹. No primeiro caso, o herói e o agressor debatem-se em combate, que acabará por ser vencido pelo herói. Tipicamente, no decurso dessas ações, o herói recebe uma *Marca* (I), que irá permitir o seu reconhecimento, mais à frente no conto. No segundo caso, é imposta ao herói uma tarefa difícil, que ele acabará por conseguir cumprir, com ou sem a ajuda de um objeto ou auxiliar mágico.

¹¹ Propp detetou quatro situações possíveis: o desenvolvimento do conto passa por H-J, por M-N, por H-J e M-N e o desenvolvimento não passa por H-J nem por M-N. No entanto, os dois últimos casos foram observados em número extremamente reduzido e Propp acaba por atribuir a causa da sua existência a «uma violação do cânone por narradores pouco experimentados», «resultado de uma certa degradação da arquitetura clássica do conto» (Propp, 1996, p.161), considerando-os exceções à regra. Assim, os emparelhamentos H-J e M-N são as únicas funções que, no modelo do autor, se excluem mutuamente.

À vitória ou ao cumprimento da tarefa irá suceder-se a *Reparação* (K) da *Malfeitoria* ou *Falta* iniciais e a *Volta* (Ψ) do herói a casa. Nesse percurso, o conto apresenta a possibilidade de ocorrerem uma série de peripécias, que envolvem a *Perseguição* (Pr) do herói e o seu *Socorro* (Rs). Estas peripécias desembocam na chegada do herói a casa, tipicamente incógnito (*Chegada incógnito* - O) e, antes do seu *Reconhecimento* (Q), é possível que uma personagem (falso herói) queira fazer valer *Pretensões falsas* (L), fazendo-se passar pelo herói, proclamando ser quem salvou a princesa ou quem venceu o dragão, por exemplo, ainda que, obviamente, venha a ser *Descoberto* (Ex) e tipicamente *Punido* (U). Ao herói o conto reserva a possibilidade de *Transfiguração* (T), adquirindo uma nova aparência, por exemplo (tornando-se belo), e de *Casamento* (W), ainda que este possa vir a ficar-se por um simples noivado ou até nem ocorra, de todo, passando a recompensa por retribuições de ordem monetária ou outra. De entre estas funções, algumas constituem-se como emparelhamentos (H-J, M-N, Pr-Rs...) e outras aparecem isoladas (T, U, W...).

De acordo com Propp (1992), a ação dos contos que analisou (e a de numerosos contos originários das mais diversas nações) decorre no limite destas 31 funções, ainda que também reconheça que, num ou noutro caso isolado, algumas ações dos contos não se definam por nenhuma das funções propostas. O autor, diante da raridade destas situações, optou por defini-las como elementos obscuros (designando-os por Y), considerando tratar-se de formas incompreensíveis sem referência a outros elementos de comparação ou de formas retiradas de contos que pertencem a outras categorias (anedotas, lendas, etc.).

Ordenamento de funções

Propp (1992, p.153) conclui que o conto maravilhoso é, então, «uma narração construída segundo a sucessão regular das funções citadas, nas suas diferentes formas, não existindo umas em algumas narrações e repetindo-se outras noutras.». Desta forma, a ausência de algumas funções nos contos não altera a ordem pela qual as funções existentes se sucedem: «A falta de uma função em nada modifica a estrutura do conto: as outras funções conservam o seu lugar.» (Propp, 1992, p.165). O autor considera que, se perspetivarmos estas 31 funções sucessivamente, «veremos com que necessidade lógica e estética cada função decorre da precedente. Veremos, efetivamente, que nenhuma função exclui outra» (Propp, 1992, p.109). A exceção a esta regra da não exclusividade mútua é constituída pelos emparelhamentos *Combate* (H) – *Vitória* (J) e *Tarefa difícil* (M) – *Tarefa cumprida* (N) que, afirma o autor, só muito raramente existem em simultâneo no mesmo conto, levando-o a distinguir os contos que contêm um dos agrupamentos, dos contos que contêm o outro, como sendo narrativas de formação diferente.

O autor propõe o esquema seguinte, que representa as funções identificadas (à exceção das funções características da parte preparatória dos contos) pela ordem de sucessão linear com que são introduzidas pelo conto, depois de eliminados os elementos que se repetiam e de introduzidos os elementos incompatíveis entre si. O esquema, afirma Propp (1992), confirma a

sua tese geral sobre a uniformidade absoluta da estrutura dos contos maravilhosos.

$$A B C \Xi D E F G \left[\begin{array}{cc} H & J \\ & I \\ M & N \end{array} \right] K \Psi Pr Rs O L Q Ex T U W$$

Esta afirmação, todavia, parece ser desmentida pelo facto de ser possível identificar casos em que a sucessão das funções acontece numa ordem não coincidente com a do esquema. Propp (1992) identifica as seguintes variações:

- Sucessão invertida de funções – por vezes, funções consecutivas ou agrupamentos de funções ocorrem numa ordem invertida. O agrupamento DEF (*Primeira função do doador – Reação do herói – Receção do objeto mágico*), por exemplo, acontece frequentemente antes de A (*Malfeitoria*) ou, num outro caso frequente, a *Partida* (Ξ) acontece antes das restantes funções do nó da intriga (*Malfeitoria/Falta, Mediação, momento de transição e Início da ação contrária* – A B C);
- Flutuações – em alguns casos, as funções isoladas, que não estabelecem com outras qualquer relação lógica, de sequência ou consequência, mudam de lugar: a *Perseguição* (Pr) acontece, por vezes, antes do *Combate* (H) contra o agressor; o *Reconhecimento* (Q) do verdadeiro herói, a *Descoberta* (Ex) do falso herói, a *Punição* (U) do agressor, a *Transfiguração* (T) e até o *Casamento* (W) podem também aparecer deslocados.

Propp (1992, p.164) considera, todavia, que estas variações de pormenor não se constituem como infrações à regra da uniformidade estrutural dos contos maravilhosos, já que não são «novos sistemas de composição», tratando-se apenas de exceções a uma regra que estabelece o ordenamento mais frequente e a lógica apropriada.

Para além das exceções, o autor identificou casos isolados de «verdadeira infração», mas que, afirma, devem ser considerados como «resultado de uma degenerescência» (Propp, 1992, p.165), já que uma análise mais atenta permitiu classificá-los como contos humorísticos e não como contos maravilhosos.

As sete funções da parte preparatória submetem-se a estas mesmas conclusões. A sua ordem de sucessão típica corresponde à que se mostra no quadro 1. Contudo, as sete funções nunca existem simultaneamente no mesmo conto, já que entre si existem incompatibilidades intrínsecas: «(...)se o conto utilizou, para tornar possível a malfeitoria, o par γ - δ (*Interdição – Transgressão da interdição*), ou η - θ (*Engano - Cumplicidade*), muitas vezes o outro par revela-se inútil.» (Propp, 1992, p.166).

Relações entre as funções variantes

No que diz respeito às modalidades de operacionalização de cada uma das funções invariantes identificadas, Propp (1992) concluiu que, em alguns emparelhamentos, todas as modalidades apresentam uma relação de correspondência entre si. É o caso das variantes das funções

Interdição e Transgressão da interdição (γ - δ), *Interrogação e Informação* (ϵ - ζ), *Engano e Cumplicidade* (η - θ), *Combate e Vitória* (H-J), *Marca recebida pelo herói e Reconhecimento do herói* (I-Q). Por exemplo, a função variante H¹ (*Combate em campo aberto*) encontra-se sempre ligada à função variante J¹ (*Vitória em campo aberto*), sendo completamente desprovida de sentido uma ligação a qualquer outra das variantes de *Vitória*.

Para além destes casos em que a correspondência se faz entre todas as funções variantes, o autor identificou outros emparelhamentos em que a correspondência se verifica apenas entre algumas das funções variantes, de que é exemplo o emparelhamento *Malfeitoria* (A) e *Reparação da Malfeitoria* (K), em que o autor observou relações estáveis entre, por exemplo, a morte (A¹⁴) e a ressurreição (K⁹) ou o feitiço (A¹¹) e a sua rutura (K⁸). Como bem se entende, estas ligações decorrem de uma necessidade lógica e por vezes também estética (Propp, 1992, p.167).

Em algumas outras situações, Propp (1992) verificou a existência de emparelhamentos em que uma determinada função variante de uma das metades pode ligar-se a várias das funções variantes da metade correspondente, embora não a todas. Retomando o emparelhamento *Malfeitoria* (A) e *Reparação da malfeitoria* (K), verificamos esta situação no que diz respeito ao *Rapto* (A¹), que pode ligar-se a um contrarrapto direto (K¹), a um regresso imediato conseguido através do objeto mágico (K⁵), etc.

Ainda que possam estabelecer-se estas regras de dependência entre as funções variantes de vários emparelhamentos de funções invariantes, e não obstante a evidência e lógica das relações verificadas, o autor reconhece que os contos analisados também apresentavam situações em que estas regras eram claramente infringidas, particularmente no que diz respeito ao emparelhamento *Malfeitoria* (A) e *Reparação da malfeitoria* (K). Estas funções não se sucedem imediatamente, existindo um longo conjunto de outras funções no entremeio, o que leva Propp a considerar que o «narrador perde o fio da narração», fazendo o conto «*destoar* (mudar de tonalidade, desafinar)» (Propp, 1992, p.168).

Todas as restantes funções do conto, e os emparelhamentos enquanto tal, ligam-se entre si de forma completamente arbitrária, «tão livremente quanto possível, sem qualquer atenção à lógica ou à estética» (Propp, 1992, p.169). De qualquer forma, e ainda que esta liberdade se estabeleça como princípio, é, na prática, pouco utilizada: o autor observou que o número de combinações efetivamente existentes não é considerável.

De acordo com Propp (1992), é extremamente importante considerar e estabelecer este princípio da liberdade juntamente com o princípio da não liberdade e, neste contexto, identifica os domínios em que não é permitido ao narrador fazer uso do seu génio criativo e os domínios em que o é.

Assim, o narrador estará dependente da ordem das funções, de acordo com o esquema definido, bem como das ligações de ordem absoluta que se estabelecem entre as modalidades de operacionalização de determinadas funções invariantes. Para além disso, existirá ainda uma relativa restrição na seleção de personagens mediante os seus atributos particulares, consoante

as funções específicas a utilizar (por exemplo, se o narrador necessita de utilizar a variante G¹ (*Viagem aérea*), a personagem a utilizar deverá possuir um qualquer atributo que lhe permita voar).

Por outro lado, o narrador é livre na seleção das funções a utilizar (ou a omitir), na escolha das modalidades específicas de concretização dessas funções e da nomenclatura e atributos das personagens que as personificam. É igualmente livre no que diz respeito à construção discursiva da história, escolhendo os meios que a língua lhe oferece – o «estilo do conto», sendo um domínio extremamente rico, é um fenómeno cujo estudo não cabe ao morfologista (Propp, 1992, p.172).

As assimilações e a dupla significação morfológica de uma função

No decurso da análise, Propp (1992) deparou-se com dois fenómenos que considera análogos: as assimilações, que designam casos em que funções diferentes são executadas de modo absolutamente idêntico, e o duplo significado morfológico de uma mesma função, que descreve as situações em que uma única ação resulta, efetivamente, na operacionalização de duas funções.

Estes fenómenos levaram o autor a reconsiderar uma sua posição inicial, que autonomizava as ações por relação, quer com a identidade de quem as praticava, quer por relação com o modo como eram praticadas, acabando por concluir que, em verdade, ainda que a identidade do executante da ação não seja, efetivamente, relevante para a definição das funções, o modo como estas ações são praticadas é muito importante, possibilitando codificar corretamente os casos em que funções diferentes são executadas de forma idêntica. Assim, a ação deve ser sempre codificada por relação com o seu contexto na narrativa, devendo adotar-se o princípio de definir as funções consoante as suas consequências.

Propp (1992) verificou que grande parte dos casos de assimilações se situava no domínio das tarefas difíceis. Ao considerar as ações de forma isolada, um grande número delas podia ser codificado como sendo uma *Tarefa difícil* (M); porém, atentando no contexto e analisando as consequências dessas ações, era possível compreender que nem todas o seriam. Consideremos os seguintes casos:

- a) O herói pede um cavalo a outra personagem, que lhe propõe que escolha, de entre um conjunto de animais idênticos, o melhor potro. O herói escolhe sem se enganar e leva o cavalo, que vem a revelar ser um objeto mágico;
- b) O herói quer desposar a filha do rei e este exige-lhe que escolha a noiva entre doze jovens idênticas. O herói acerta e casa-se.

Apesar da identidade da ação, encontramos-nos diante de funções diferentes: em a) temos a prova a que o doador submete o herói (D) porque é seguida da receção do objeto mágico e em b) temos uma *Tarefa difícil* (M) que o herói tem que cumprir para se casar. No que diz respeito às assimilações relacionadas com as tarefas, o autor chegou às seguintes conclusões:

- As tarefas seguidas de uma demanda devem ser consideradas como um elemento do nó da intriga (*Mediação, momento de transição* (B));
- As tarefas seguidas pela receção de um objeto mágico deverão ser consideradas como uma prova à qual o herói é submetido pelo doador (*Primeira função do doador* (D));
- As restantes tarefas podem, efetivamente, ser consideradas como *Tarefas difíceis* (M), distinguindo-se as que estão ligadas ao *Casamento* (W) e as que não o estão (sendo estas últimas raras no *corpus* de Propp).

Propp encontrou ainda outras assimilações, nomeadamente entre a *Malfeitoria* (A) e a *Perseguição* (Pr) e entre a *Tarefa difícil* (M) e o *Combate* (H), embora em número muito inferior.

Para esclarecer o que designa por dupla significação morfológica da mesma função, o autor apresenta o seguinte exemplo, encontrado num dos contos analisados:

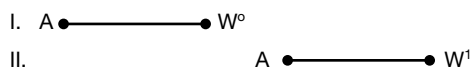
O príncipe, ao partir, proíbe a mulher de sair de casa. Esta recebe a visita «de uma mulher que tinha um aspeto tão sincero e acolhedor, e que lhe diz: Que tens? Aborreces-te? Devias ir ver a luz do Senhor, devias passear no jardim». A princesa vai ao jardim, deixando-se assim convencer pelo agressor, ao mesmo tempo que transgredir a interdição recebida. (Propp, 1992, p. 115)

A saída da princesa possui aqui, como bem se entende, um duplo significado morfológico, já que representa, em simultâneo, as funções *Cumplicidade* (θ) e *Transgressão da interdição* (δ). Estes fenómenos «tornam difícil a análise e exigem uma atenção particular no decorrer das comparações» (Propp, 1992, p.115).

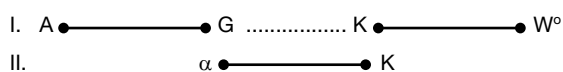
Sequências de funções

No decurso da sua análise, Propp (1992) verificou que, em numerosos contos, a *Malfeitoria* ou a *Falta* que tinham engendrado a intriga repetem-se (por vezes sob a mesma forma, outras vezes sob formas diferentes), e tudo recomeça como no princípio. Cada nova *Malfeitoria* ou *Falta* dá lugar a uma nova série de funções, a que o autor chama “sequências”. Propp sugere uma modelização das relações que as sequências de funções estabelecem entre si, ao indicar a maneira como estas se articulam mediante seis esquemas principais:

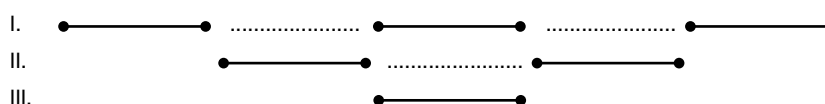
1. Uma nova sequência sucede imediatamente a outra;



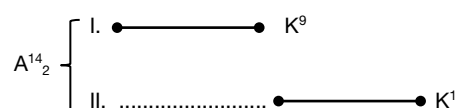
2. Uma nova sequência começa antes que a precedente termine: a ação é interrompida por uma sequência episódica e, quando esta acaba, a primeira sequência recomeça e acaba;



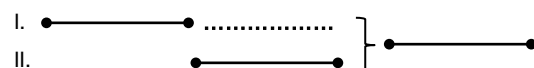
3. Por sua vez, o episódio pode também ser interrompido resultando em esquemas relativamente complexos;



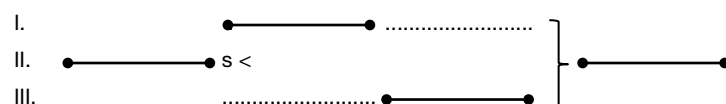
4. O conto pode começar por duas mafeitorias cometidas ao mesmo tempo, em que uma pode ser total e imediatamente reparada, dando-se só depois a reparação da outra;



5. Duas sequências podem ter um fim comum;



6. Por vezes, há duas personagens principais no conto, que se separam a meio da primeira sequência, geralmente quando encontram um marco que serve de disjuntor, e ao separarem-se os heróis trocam um elemento identificativo (< designa a separação e s designa a troca).



Outros elementos do conto

Para além das funções - os elementos fundamentais das histórias e de que é formada a ação - existem componentes auxiliares, a que Propp (1992) confere importância, ainda que não determinem o desenrolar da intriga. Estão aqui enquadrados os elementos de ligação entre funções, as triplicações e os elementos que as favorecem e as motivações das personagens.

O autor observou que, muitas vezes, as funções não se sucedem imediatamente, uma vez que, para que as personagens iniciem a ação, precisam de tomar conhecimento de algo, através de um determinado meio, que pode ser uma notícia, uma conversa espiada, um diálogo em que alguém fornece uma informação, lamentações de outra personagem, maledicências, etc..

Para além deste tipo de elementos de ligação, identificados como o sistema de informações das histórias, podem ainda existir outros, na forma de situações ou acontecimentos. Os festins, por exemplo, aparecem nos contos tradicionais tipicamente como elemento de ligação entre as *Falsas pretensões* (L) do falso herói/agressor ou o *Cumprimento da tarefa difícil* (N) e o *Reconhecimento* (Q) do herói. Vejamos o seguinte caso: todos os mendigos são convidados para um festim no castelo e a princesa reconhece, entre eles, o herói, desmascarando assim o falso herói que se fazia passar pelo verdadeiro.

Propp (1992) reconhece, todavia, que nem sempre estes elementos estão presentes: nas histórias em que inexistente este sistema de informação, as personagens agem *ex machina* ou são omniscientes. Porém, os elementos de ligação, quando existem, não só trazem coerência, lógica e inteligibilidade facilitadas à narrativa, como a revestem de pormenores estéticos interessantes. O autor identifica-os com o sinal §.

O conceito de triplicação, por seu turno, designa o fenómeno em que alguns pormenores particulares de carácter atributivo são triplicados (por exemplo, um dragão com três cabeças...), bem como algumas funções, emparelhamentos de funções, agrupamentos de funções ou até sequências inteiras. A repetição pode ser igual ou dar origem a um crescendo (a terceira tarefa é a mais difícil, o terceiro combate é o mais terrível, etc.) ou comportar duas vezes um resultado negativo e positivo à terceira vez (o herói perde as duas primeiras provas mas vence a terceira, etc.).

Ainda que, por vezes, as ações simplesmente se repitam, de modo mecânico, outras vezes, indica o autor, são introduzidos elementos que suspendem o desenrolar da história e apelam à repetição.

Suponhamos que uma bruxa voa em *Perseguição do herói* (Pr¹) e que o herói, durante a fuga, atira um objeto que se transforma numa densa floresta, que serve de obstáculo para travar a perseguição (Rs²). Para que estas modalidades do emparelhamento *Perseguição-Socorro* (cf. anexo 1) possam triplicar-se, será necessário que o agressor destrua o obstáculo que o herói colocou no seu caminho. Assim, por exemplo, a bruxa abre uma passagem na floresta, o que permite começar uma segunda perseguição. Esta ação não pode, de acordo com Propp (1992), constituir-se como uma das 31 funções invariantes identificadas, sendo apenas um elemento de ligação entre o primeiro conjunto de funções e o segundo, e/ou entre o segundo e o terceiro.

Finalmente, as motivações das personagens, entendidas tanto como «o móbil como os fins das personagens, que as levam a cumprir esta ou aquela ação» (Propp, 1992, p.122), são elementos que, muito embora cumpram a importante função estética de abrilhantar e particularizar os contos, não têm qualquer impacto na sua morfologia, constituindo-se como um dos elementos mais instáveis das narrativas analisadas pelo autor, muito menos preciso e determinado do que as funções e as ligações.

Ações análogas ou absolutamente idênticas correspondiam, no *corpus* de Propp (1992), a motivações muito diversas. Por outro lado, uma mesma causa podia motivar ações muito diferentes. O autor constata ainda que só a *Malfeitoria* ou *Falta* (A/a) pedem motivação complementar (e que, ainda assim, nem sempre é encontrada) e que as ações das personagens do meio do conto são naturalmente motivadas pelo desenrolar da intriga, dispensando motivações adicionais.

Repartição das funções entre as personagens

De acordo com o modelo de Propp (1992), as funções da parte principal dos contos agrupam-se, de forma lógica, de acordo com determinadas esferas de ação, que correspondem às personagens que cumprem as funções. As funções da parte preparatória também se distribuem por estas personagens, embora não de forma regular. O autor distingue as seguintes esferas de ação:

- A esfera de ação do agressor (do mau ou do falso herói), que compreende a *Malfeitoria* (A), o

Combate e as outras formas de luta contra o herói (H), a *Perseguição* (Pr) e as *Pretensões falsas* (L);

- A esfera de ação do doador (ou provedor), que compreende a *Primeira função do doador* (D) e a *Transmissão do objeto mágico* (F);
- A esfera de ação do auxiliar, que compreende a *Deslocação* (G) do herói no espaço, a *Reparação da Malfeitoria ou Falta* (K), o *Socorro* (Rs) durante a perseguição, o *Cumprimento de tarefas difíceis* (N) e a *Transfiguração* (T) do herói;
- A esfera de ação da princesa ou vítima (da personagem procurada) e do seu pai, que compreende o pedido para o cumprimento de *Tarefas difíceis* (M), a imposição de uma *Marca* (I), o desmascarar do falso herói ou agressor (Ex), o *Reconhecimento* do herói (Q), a *Punição* do agressor (U) e o *Casamento* (W);
- A esfera de ação do mandatário, que compreende só a *Mediação, momento de transição* (B);
- A esfera de ação do herói, que compreende a *Decisão de agir* e *Partida para a demanda* (CΞ) e a *Reação às exigências do doador* (E).

Propp considera complicado distinguir entre as funções da princesa (ou vítima) e as do seu pai¹² e é esse o motivo pelo qual encontramos um total de sete personagens, distribuídas por apenas seis esferas de ação. Existem, para além destas, personagens especiais para as ligações entre as funções: «queixosos, denunciadores, caluniadores» (Propp, 1992, p.128).

A forma como as funções se distribuem pelas personagens, todavia, sem sempre é tão simples e linear como pode fazer parecer a listagem das esferas de ação apresentada anteriormente. Reconhecendo esta arduidade, o autor propõe uma análise à forma como as esferas de ação se repartem entre as várias personagens da história, indicando três possibilidades:

1. A esfera de ação corresponde exatamente à personagem;
2. Uma única personagem ocupa várias esferas de ação (por exemplo, a personagem que pede ajuda ao herói e que, depois de ajudado, dá ao herói um objeto mágico e o ajuda, logo em seguida, a matar o agressor é, ao mesmo tempo, um doador e um auxiliar);
3. Uma só esfera de ação divide-se entre várias personagens (por exemplo, se o agressor é morto durante o combate, não pode perseguir o herói, logo algumas personagens são introduzidas no conto para efetuar esta perseguição).

A mesma dificuldade em distinguir as esferas de ação que Propp (1992) identificou relativamente à princesa e ao seu pai, também acontece no que diz respeito aos objetos e auxiliares mágicos. Numa primeira instância, o autor designa por objetos mágicos os meios que são transmitidos ao herói pelo doador e encaixa-os em quatro categorias distintas: animais (cavalos, águias, etc.), objetos de onde saem auxiliares mágicos (isqueiros, anéis e outros objetos de onde saem outras personagens que ajudam o herói), objetos que possuem propriedades mágicas (que são muito diversos: espada, moca, violino, etc.) e, finalmente, qualidades (e não exatamente objetos) que

¹² Por exemplo, é frequentemente o pai quem impõe as tarefas difíceis, tipicamente em resultado de uma atitude hostil para com o noivo, mas também poderá ser a própria princesa.

são transmitidas diretamente ao herói (uma força sobre-humana, a capacidade de se transformar em animal, etc.). Mais à frente na obra, Propp apresenta reflexões mais amplas sobre estas questões e, depois de comparar vários casos, acaba por concluir que os seres vivos, os objetos e as qualidades devem ser considerados como valores equivalentes do ponto de vista de uma morfologia baseada nas funções das personagens, muito embora seja mais cómodo chamar aos seres vivos auxiliares mágicos e aos objetos e qualidades objetos mágicos, ainda que uns e outros funcionem da mesma maneira.

Ainda a respeito da distribuição e delimitação das esferas de ação, o autor menciona que, por vezes, as funções típicas da esfera de ação do auxiliar são levadas a cabo pelo próprio herói e que, inversamente, o auxiliar cumpre, algumas vezes, funções específicas da esfera de ação do herói.

Os atributos das personagens

Ainda que Propp distinga as ações (funções) e os seus autores (personagens), de forma muito clara e perentória, como objetos e objetivos de estudo distintos, e afirme que «propor uma classificação precisa das personagens segundo os seus atributos não faz parte do nosso trabalho» (Propp, 1992, p.142), não deixa de reconhecer uma extrema importância ao estudo dos atributos das personagens.

Estes atributos, que compreendem o conjunto das qualidades externas das personagens (idade, sexo, aparência exterior, etc.), são aspetos variáveis e esta variabilidade – a facilidade com que uma personagem é substituída por outra –, decorrente de metamorfoses progressivas, cria uma diversidade que dificulta a orientação do estudo. No entanto, sendo as funções elementos constantes, permitem que se faça entrar no sistema os elementos que se agrupam em torno delas, nomeadamente os atributos das personagens, facilitando a análise.

Como método de estruturação da análise, Propp (1992) utilizou quadros, que continham três rubricas fundamentais: aspeto e nomenclatura, particularidades da entrada em cena e habitat. Este método permite, de acordo com o autor, isolar as rubricas e estudá-las autónoma e transversalmente em todos os contos.

Do levantamento e comparação operados resultou a observação da existência de «numerosas repetições» e, de entre estas, «as formas mais salientes, as que se repetem mais vezes, representam um certo cânone. Este cânone pode ser isolado.» (Propp, 1992, p.139). Para além disso, a análise permitiu identificar algumas tipologias de transformação dos atributos das personagens (a deslocação, por exemplo, em que um elemento que tipicamente se encontra numa rubrica aparece noutra) e concluir que, agrupando os dados de cada rubrica, será possível determinar todas as tipologias de metamorfoses a que estes elementos foram sujeitos.

Para o autor, o estudo das transformações e das suas leis, não apenas no que diz respeito aos atributos das personagens, mas também às próprias funções, iria permitir reconstruir a:

(...)protoforma do conto maravilhoso, não só de um modo esquemático, como já fizemos, mas muito concretamente. (...) Rejeitando todas as formações locais ou secundárias, e guardando só as formas

fundamentais, obter-se-á o conto padrão, de que todos os outros são meras variantes. (Propp, 1992, p.140)

É, portanto, no contexto da possibilidade de abstratização e da «interpretação científica do conto» (Propp, 1992, p.140) que se inscreve o interesse de Propp pelos atributos das personagens, e é neste sentido que o autor reconhece a importância do seu estudo. O autor desenvolveu mais amplamente a questão do estudo dos atributos das personagens e publicou, a propósito, um ensaio a que chamou *As transformações dos contos maravilhosos*, que integra a edição portuguesa da obra *Morfologia do conto*, na sua edição de 1978. No entanto, o aprofundar deste assunto não assume relevância no âmbito desta tese, já que nos importam, sobretudo, e no que respeita aos atributos das personagens, o método e as rubricas que o autor propôs, úteis para o levantamento operado no estudo empírico que levámos a cabo.

As críticas à teoria e método de Propp

A publicação, em 1958, nos Estados Unidos, de uma edição em Inglês da obra *Morfologia do conto*, teve uma grande repercussão: «A obra de Propp, que tinha já trinta anos, foi acolhida como uma grande novidade e imediatamente utilizada como modelo de análise estrutural dos textos folclóricos e depois de outros textos narrativos.» (Mélétinski, 1978, p.242). As propostas do autor tiveram um impacto determinante nos estudos da narrativa nos Estados Unidos e na Europa, particularmente ao nível do desenvolvimento do pensamento estruturalista.

Lévi-Strauss (1955) e Greimas (1976), por exemplo, esforçam-se por transpor para a análise do mito as propostas teóricas de Propp; Bremond (1973), centrando-se na lógica narrativa, tenta tirar da análise de Propp regras gerais sobre o desenrolar de todos os temas narrativos; Dundes (1964) define-se, conscientemente, como continuador direto de Propp; Ivanov e Toporov (1963, citados em Mélétinsky, 1978) adotam o esquema de Propp e utilizam-no na transcrição e análise de diferentes textos narrativos...

Uma das principais críticas endereçadas a Propp terá sido a classificação da sua proposta enquanto formalista (acusação que, aliás, se estendia aos próprios estruturalistas), ao que não terá sido alheio, supomos, o facto de, na introdução à edição americana da obra *Morfologia do conto*, Pirkova-Jakobson o ter apresentado como «um formalista russo dos mais ortodoxos e ativos» (Mélétinski, 1978, p.241). Lévi-Strauss, por exemplo, «*in an effort to put the difference between structuralism and formalism in proper perspective, uses The Morphology of the Folktale as an example of formalism*» (Propp, 1978, p.58).

Um conhecimento aprofundado da totalidade da obra de Propp teria, porventura, permitido a Lévi-Strauss uma compreensão diferente do enquadramento da proposta presente na *Morfologia do conto* - Mélétinski (1978, p.250) afirma, a propósito, que apontar a Propp «uma negligência em relação ao contexto etnográfico é injusto e só pode explicar-se pela ignorância de Lévi-Strauss sobre as *Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*», obra de Propp que veio a suceder a *Morfologia do conto*.

Por outro lado, abordar a tentativa de construção de uma protoforma ou arquétipo do conto como um erro de Propp (como o faz Lévi-Strauss) é irrelevante a indispensabilidade da análise da

estrutura sintagmática do conto como etapa primeira, condição e premissa para a investigação histórica: «(...) *formal analysis and meticulous systematic description of the material studied are both the condition and the premise of historical research, and they represent simultaneously the first step in the process.*» (Propp, 1978, p.66). Não existirá, portanto, «qualquer fundamento nas acusações de formalista dirigidas a Propp» (Mélétinski, 1978, p.251).

Ainda a propósito desta e de outras críticas a Propp¹³, o próprio autor explicou, no posfácio à edição italiana da *Morfologia do conto* (Propp, 1978), que a remoção, na edição americana da obra, das epígrafes capitulares, prejudicou substancialmente, ainda que de forma involuntária, a interpretação correta de algumas das suas posições, particularmente a compreensão de que a sua proposta estrutural não pretendeu, em momento algum, assumir-se como passível de generalização a outras tipologias narrativas. Por outro lado, a alteração, pelo editor russo, do título da obra, removendo deliberadamente a referência aos contos maravilhosos, para que se tornasse apelativo a uma audiência mais lata, terá conduzido à compreensão errónea de que a teoria se aplicava ao conto, na sua totalidade, como género literário, o que não é verdade.

Propp reconhece que um maior cuidado descritivo da sua parte teria sido útil à compreensão correta da sua proposta e, por outro lado, lamenta a escolha do termo “morfologia”: «*Had I been more exact, I should have adopted a much more limited concept. I might, for example, have used the word “composition”, and then the book would have been called The composition of the Fairy Tale in Folklore*» (Propp, 1978, p.68).

Não estando, como se vê, isenta de críticas, a teoria e metodologia de V. Propp possuem um nível de abstração que se nos assemelha ótimo, atendendo aos objetivos do nosso estudo, e uma extraordinária relevância prática, levando-nos a considerar o seu grande potencial como ferramenta, quer para a análise das histórias contadas pelas crianças envolvidas no estudo, quer para a modelização estrutural da aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias.

2.6 Dos princípios e teorias de ensino-aprendizagem às arquiteturas subjacentes às tecnologias que suportam os seus processos

Os estudos e publicações no domínio da aprendizagem são vastíssimos. Igualmente vastas são as propostas de classificação das diferentes correntes epistemológicas e dos modelos ou arquiteturas que delas decorrem, e que subjazem às tecnologias de suporte aos processos de ensino-aprendizagem, quer do ponto de vista das lógicas que as aglutinam, quer do ponto de vista da terminologia utilizada.

Para o propósito de enquadrar, teoricamente, o objetivo de desenvolver uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias para crianças do 1.º CEB, e em especial no que

¹³ Por exemplo, o pouco detalhe com que alguns conceitos e aspetos do método são abordados na obra *Morfologia do conto*.

respeita às formas distintas (ou complementares, como acreditamos) como este suporte pode ser fornecido, consideramos a taxinomia sugerida por Clark (2000) para considerar quatro abordagens estratégicas e metodológicas aos processos de ensino-aprendizagem no contexto do «*Instructional Systems Design*», que a autora designa por «*Instructional Architectures*»: arquitetura recetiva, arquitetura diretiva, arquitetura de descoberta guiada e arquitetura exploratória (Clark, 2000).

A proposta de Clark assume um interesse particular, que reside no facto de a autora sugerir que não é a tecnologia a surtir impacto no processo de aprendizagem, mas sim os métodos de instrução utilizados: «*it is not the media that impact learning; it is the instructional methods.*» (Clark, 2000, p.7). Efetivamente, todas as práticas educativas, tecnologicamente mediadas ou não, trazem em si uma teoria do conhecimento que modela concepções distintas do conceito de (ensino-)aprendizagem que, por sua vez, «subsidiem as práticas pedagógicas e as repercussões das mesmas» (Darsie, 1999 citado em Neves & Damiani, 2006, p.2).

Nesta medida, importa começar por uma abordagem - que se pretende concisa - às diferentes correntes epistemológicas no domínio da aprendizagem e, dentro destas, aos contributos teóricos mais salientes. Para tanto, consideramos as propostas de classificação apresentadas por Schunk (1996) e Dabbagh (2012), que diferenciam as correntes behaviorista, cognitivista e construtivista.

A corrente behaviorista assenta numa concepção empirista do conhecimento, pressupondo que a proveniência deste último é tão-somente a experiência e concebendo o sujeito como «tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento» (Giusta, 1985 citado em Neves & Damiani, 2006, p.2). Esta concepção, em que a aprendizagem é, *grosso modo*, definida como uma alteração comportamental, condicionada por fatores externos ao indivíduo, forma a base epistemológica do behaviorismo, em que destacamos os trabalhos dos psicólogos E. Thorndike, J. Watson e B. Skinner sobre a aprendizagem por condicionamento.

Thorndike sugeriu que a aprendizagem se baseava numa abordagem aos problemas numa lógica de tentativa-erro, resultando de uma prática gradual, que permite o estabelecimento de conexões entre um determinado estímulo e uma determinada resposta, em função da satisfação que essa resposta permite obter, e que se rege por três leis fundamentais: (i) lei do efeito, que estabelece o fortalecimento ou enfraquecimento das conexões entre estímulos e respostas, consoante o resultado se traduza em satisfação ou insatisfação para o sujeito; (ii) lei da frequência, segundo a qual a repetição de um resultado satisfatório fortalece as conexões e a falta ou ausência dessa repetição as enfraquece; e (iii) lei da prontidão, que determina que uma conexão estímulo-resposta só ocorrerá se as unidades neurológicas de transmissão estiverem aptas a transmitir (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Schunk, 1996; Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Muito embora Thorndike tenha sido porta-voz de uma «espécie de evangelho da pessoa-mecânica» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.210) e tenha extrapolado as suas propostas teóricas,

fundamentalmente de experiências realizadas com animais (reduzindo as aprendizagens animal e humana às mesmíssimas leis), o seu contributo direto para a educação não pode ser minimizado, já que alguns dos princípios que introduziu mantêm um interesse relevante e atual (Gonçalves, 2001). Baseando-nos no que, a este respeito, afirmam Sprinthall e Sprinthall (1993) e Schunk (1996), salientamos, de entre esses princípios, a formação de hábitos de aprendizagem adequados, enfatizando o papel que a lei do efeito desempenha nesse processo (Thorndike será, desta forma, um dos primeiros teóricos a realçar a importância da motivação, ainda que entendida no contexto específico das suas premissas teóricas); a sequenciação dos conteúdos curriculares, de forma a compatibilizar a complexidade e a utilidade, efetiva e percebida, desses conteúdos com as capacidades e disposições particulares do aluno; a importância e a conveniência da transferência¹⁴ das aprendizagens, no sentido em que competências específicas devem ser ensinadas no contexto de conteúdos educativos diferentes, para que os aprendentes discriminem formas de utilizar essas competências em situações diversas.

O modelo de Thorndike, a par com o conceito de reflexo ou resposta condicionada, introduzido por Pavlov (em resultado dos seus estudos sobre as ações reflexas dos cães produzidas pela atividade neurológica em resposta a estímulos de natureza ambiental), influenciaram decisivamente as propostas teóricas de Watson, que reconheceu nos resultados obtidos por Pavlov¹⁵ argumentos para corroborar os pressupostos fundamentais do behaviorismo. Watson não só estendeu as premissas teóricas de Pavlov ao comportamento humano, como as considerou apropriadas à construção de uma ciência do comportamento humano na sua generalidade: «*Watson did not believe that the model was limited to reflexive actions, but rather that it could be extended to account for diverse forms of learning and personality characteristics*» (Schunk, 1996, p.41).

Watson, numa visão Lockean (partilhada pelos behavioristas), «acreditava que as pessoas eram feitas, não nasciam» e que um «bebé não é mais do que um pedaço de barro que pode ser moldado e trabalhado pelas mãos de um mestre artesão, ou seja, o meio, de forma a ficar na forma que se pretende» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.31) ou, nas palavras do próprio autor (citado em Schunk, 1996, p.41): «*Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select (...)*».

Numa experiência que envolveu um bebé de 11 meses, de nome Albert, Watson procurou demonstrar que as emoções, como o medo, podem ser condicionadas: o investigador apresentou ao bebé um rato branco, estímulo inicialmente neutro em termos de propriedades

¹⁴ «*Transfer, according to Thorndike (1913b), refers to the extent that strengthening/weakening of one connection produces a similar change in another connection. Transfer occurs only when two connections are in part identical; that is, when situations have identical elements and call for similar responses*» (Schunk, 1996, p.33).

¹⁵ Os resultados obtidos por Pavlov «apontavam para a ideia de que é o ambiente, ou seja, os estímulos do meio, que estão na base de toda a aprendizagem, mostravam que os reflexos inatos podem ser condicionados por via da experiência, de forma automática, e traduzir-se em aprendizagens novas e, por fim, pareciam indicar claramente que as aprendizagens complexas e a formação de hábitos decorrem de associações elementares entre estímulos e respostas (Gonçalves, 2001, p.33). Para uma descrição extensiva das experiências realizadas por Pavlov, bem como dos resultados que obteve, cf., por exemplo, Sprinthall e Sprinthall (1993, pp.210-212) e Schunk (1996, pp.35-40).

indutoras de medo mas que, passando a fazer-se acompanhar do som assustador de um martelo a embater numa barra de ferro, produzido fora do campo visual do bebé, e por associação, gerou uma resposta de medo. O medo condicionado que o pequeno Albert passou a sentir do rato generalizou-se a outros estímulos que apresentavam semelhanças, como coelhos, cães, casacos de peles, algodão, etc. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Aparte o facto de ter ajudado a compreender que os comportamentos aprendidos podem ter um impacto significativo nas várias dimensões da vida humana, entre as quais a académica¹⁶, a investigação de Watson teve pouca relevância para a educação, por se ter confinado a situações laboratoriais (Schunk, 1996).

Skinner, considerado a figura mais proeminente do behaviorismo contemporâneo, veio propor que a aprendizagem corresponde não apenas a uma associação entre estímulos não condicionados e estímulos condicionados (na perspetiva de Pavlov e Watson), mas também a uma associação entre as respostas aos estímulos e as suas consequências, a que chamou condicionamento operante (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A lei do condicionamento operante determina que o resultado de uma resposta a um estímulo, cuja natureza pode ser positiva ou negativa, constitui um novo estímulo, reforçador ou punitivo (Gonçalves, 2001). No pressuposto de que a influência do meio sobre o organismo é «total e unívoca» (Gonçalves, 2001, p.38), Skinner acredita que, através de um controlo rigoroso das condições em que a aprendizagem ocorre, será possível moldar o comportamento humano, construindo «o repertório de respostas do aluno» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.234). No modelo de instrução proposto pelo autor, (i) o professor deve apresentar os conteúdos em pequenos blocos; (ii) os aprendentes devem responder ativamente, em vez de ouvirem passivamente; (iii) os professores devem fornecer *feedback* imediato e contingente às respostas dos aprendentes; e (iv) os aprendentes devem progredir ao seu próprio ritmo (Schunk, 1996).

Atendendo à minuciosidade que acreditava ser necessária no controlo do processo de aprendizagem, a par com a imediatez subjacente à eficácia do reforço, Skinner preferia a utilização de «máquinas de ensinar» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.234) em detrimento de tutores humanos:

Skinner's teaching machines present students with materials in small steps (frames). Each frame requires students to make an overt response. Material is carefully sequenced and broken into small units to minimize student error rates. (...) Students receive immediate feedback on the accuracy of each response. Assuming their answer is correct, they move to the next frame. When they answer incorrectly, supplementary material is provided in the next frame. (Schunk, 1996, p.90)

A corrente behaviorista alimentou modelos de ensino-aprendizagem que, do ponto de vista da escolaridade formal, centravam o processo na figura do professor, detentor do conhecimento, responsável por organizar os conteúdos a serem transmitidos, no seu formato final, aos aprendentes, entendidos como recetores desse conhecimento e responsáveis pelo seu armazenamento, por associação, nas estruturas da memória, bem como pela sua recuperação,

¹⁶ «(...)Qualquer estímulo pode bastar para provocar emoções e afetos positivos, de agrado e satisfação, os quais são facilitadores da aprendizagem académica, ou emoções e afetos negativos, como o medo, a angústia e a ansiedade, capazes de prejudicar fortemente o bem-estar do aluno e as suas condições de aprendizagem» (Gonçalves, 2001, p.35)

quando necessário. Do ponto de vista das tecnologias de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, a corrente behaviorista, e os modelos educativos seus subsidiários, consubstanciam-se em arquiteturas específicas – as que Clark (2000) denomina de arquitetura recetiva e arquitetura diretiva. A arquitetura recetiva descreve tecnologias de suporte ao processo de ensino-aprendizagem que, numa lógica empirista, assumem que os aprendentes:

(...)Can absorb knowledge and skills when they are exposed to them such as when listening to a lecture, watching a video, or reading text. (...) A metaphor is the learner as a sponge and the instruction as a vessel of water to be absorbed. (Clark, 2000, pp.1-2)

As características mais distintivas desta arquitetura serão a ausência de interação a partir de estímulos externos e o controlo total, quer do conteúdo, quer da sequência de apresentação desse conteúdo. A arquitetura diretiva, por seu turno, reflete as premissas behavioristas de forma muito marcada, assumindo que a aprendizagem irá ocorrer através da construção e associação gradual e ascendente de competências, que é reforçada pelo *feedback* às respostas corretas do aprendente a interações cuidadosamente construídas e testadas. As *Skinner's teaching machines*, a que fizemos referência anteriormente, implementam esta arquitetura, estruturando os conteúdos e competências a adquirir em pequenas unidades parcelares, que se sucedem numa lógica de ascendência hierárquica, e apoiando-se em interações frequentes e *feedback* adequado para fornecer conhecimento dos resultados e promover os ajustes subsequentes eventualmente necessários (Clark, 2000).

Os behavioristas, na ânsia objetivista de limitar o estudo da aprendizagem ao estudo dos fenómenos observáveis, negligenciaram os aspetos relacionados com as estruturas cognitivas dos sujeitos, por não se traduzirem em *performances* passíveis de abordagem científica (Bransford et al., 2000). O papel do aprendente no processo de aprendizagem fica, desta forma, limitado à reação passiva a estímulos exteriores, condicionado, como vimos, por situações compensatórias ou punitivas, cujo objetivo é a minimização do erro e o aumento da quantidade de respostas corretas (Gonçalves, 2001). Por outro lado, ao abordar a aprendizagem enquanto sinónimo de comportamento e enquanto somatório de elementos simples (as associações estímulo-resposta), as teorias behavioristas revelavam-se insuficientes na explicação de fenómenos complexos: «*This orientation made it difficult to study such phenomena as understanding, reasoning, and thinking - phenomena that are of paramount importance for education*» (Bransford et al., 2000, p.8). A teoria da *gestalt* e as teorias do processamento de informação vieram refutar estes pressupostos do behaviorismo.

Os gestaltistas, baseados nos estudos que levaram a cabo no sentido da discriminação dos princípios de organização da percepção humana, vêm propor que o estudo de um fenómeno não pode circunscrever-se à análise das suas componentes atómicas, já que o todo não equivale à soma das partes, mas sim ao seu produto: a forma como as partes interagem determina um modo de funcionamento conjunto que difere do modo de funcionamento isolado de cada uma delas; quando removidos do seu contexto, os elementos atuam de forma distinta face ao seu modo de funcionamento quando inseridos na totalidade do sistema (Morin, 1991; Sprinthall &

Sprinthall, 1993). Para os teóricos da *gestalt*, os behavioristas «destruíram a experiência como totalidade» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.207).

As teorias do processamento da informação, por seu turno, desafiaram a suposição behaviorista de que toda a aprendizagem envolve a formação de associações entre estímulos e respostas, não por terem negligenciado o associativismo, mas por enfatizarem os processos internos que medeiam o recebimento do estímulo e a produção de uma resposta (Schunk, 1996). Embora diferentes nas suas particularidades, as várias teorias do processamento de informação assentam nos pressupostos comuns de que (i) o processamento humano da informação é semelhante ao processamento computacional da informação; (ii) a mediação entre o estímulo e a resposta acontece em etapas ou estádios, que diferem qualitativamente na forma como a informação é mentalmente representada; (iii) a informação que entra nos recetores sensoriais, e à qual dispensamos atenção, passa por um processo de codificação, quer a nível psicológico, quer a nível fisiológico, que a prepara para ser armazenada e processada, de maneira que possa vir a ser recuperada; (iv) existem dois compartimentos de armazenamento, que diferem na sua capacidade e na duração do registo – a memória de curto prazo, de capacidade e duração limitada (cerca de sete itens e menos de um minuto) e a memória de longo prazo, virtualmente ilimitada e com potencial para guardar a informação para toda a vida; (v) a codificação da informação e a sua passagem da memória de curto prazo para a memória de longo prazo é altamente condicionada por questões motivacionais; e, finalmente, (vi) a facilidade de recuperação da informação é proporcional ao número de categorias de organização utilizadas no seu armazenamento e à significância dessas categorias (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Schunk, 1996).

Estas propostas formam o núcleo de uma nova corrente epistemológica, o cognitivismo, em que a aprendizagem é concebida enquanto processo de aquisição de conhecimento, e em que os sujeitos têm agora um papel ativo, na medida em que se assumem como «*goal-directed agents who actively seek information*» (Bransford et al., 2000, p.10). Os aprendentes transformam e reorganizam as perceções e relacionam a nova informação com os conhecimentos pré-existentes, procurando torná-la significativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Schunk, 1996). A estrutura cognitiva de um sujeito é, simultaneamente, resultado das suas aprendizagens anteriores e a base de novas aprendizagens, interferindo, definitivamente, na forma como aquele interpreta e lida com a nova informação:

How we construct knowledge depends upon what the learners already know, which depends on the kinds of experiences that they have had, how the learners have organized those experiences into knowledge structures, and the learners' beliefs that are invoked when interpreting events in the world. (Duffy & Jonassen, 1992 citados em Jonassen, 1995, p.43)

Será difícil, a nosso ver, estabelecer uma fronteira absoluta entre a corrente cognitivista e a corrente construtivista. Esta última assenta na noção fundamental, que partilha com o cognitivismo, de que «*people are active learners and must construct knowledge for themselves*» (Geary, 1995 citado em Schunk, 1996, p.209), e não descreve uma perspetiva unificada sobre os processos de conhecimento e aprendizagem, expressando-se em formas múltiplas. Uma dessas

formas, a que Schunk (1996, p.209) chama «*endogenous constructivism*», defende que o conhecimento não espelha o mundo externo e experiencial, desenvolvendo-se através de atividades cognitivas abstratas, asseguradas por estruturas mentais que evoluem, numa sequência geral e previsível, idêntica em todos os seres humanos. É nesta linha que se situam as propostas de pendor cognitivo-desenvolvimentistas de J. Bruner e de J. Piaget.

Bruner (1964) enfatiza a importância para a aprendizagem da formação de conceitos globais e da construção de generalizações coerentes (ou *gestalts* cognitivas) e propõe uma “teoria da instrução” assente no princípio do desenvolvimento cognitivo, que tipificou em três etapas que nos capacitam com modos diferentes de representação do conhecimento: i) o estágio da representação motora, que acontece até aos três anos de idade, fundamentalmente centrado em ações; ii) o estágio da representação icónica, dos três aos nove anos de idade, em que a criança adquire a capacidade para pensar em objetos que não estão fisicamente presentes, conseguindo considerar separadamente as características destes objetos e as ações que podem ser levadas a cabo através deles; e, finalmente, iii) o estágio da representação simbólica, a partir dos dez anos de idade, que permite à criança a utilização de sistemas simbólicos, como a linguagem, equipando-as com a capacidade para fazer derivações lógicas e assim representar e transformar o conhecimento de forma mais poderosa e flexível (Bruner, 1964; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Schunk, 1996).

A proposta de Bruner (1980, 2004), que tem uma natureza prescritiva - no sentido em que sugere a forma ótima de ensinar -, baseia-se, ainda, em quatro princípios fundamentais: (i) motivação, assente em fatores internos de predisposição para a aprendizagem, nomeadamente, a curiosidade, o impulso para a aquisição de competências e a necessidade de cooperar com os outros, numa lógica de reciprocidade; (ii) estrutura, que remete para a ideia de uma otimização organizativa e relacional do assunto e dos conceitos, para que se tornem acessíveis a qualquer aprendiz, por adequação do modo de representação da informação - que, como vimos, pode ter uma natureza motora, icónica ou simbólica -, da quantidade de informação a comunicar e da sua complexidade; (iii) sequência, que deverá respeitar a sequenciação inata dos modos de representação do conhecimento, sem deixar de considerar as características individuais dos aprendentes; e (iv) reforço, que remete para a importância da obtenção de informação sobre os resultados do processo de aprendizagem, que deve ser fornecida no momento em que o aprendiz avalia o seu próprio desempenho e de forma compreensível (Bruner, 1980, 2004; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O autor propôs um método específico de aprendizagem, a que chamou aprendizagem por descoberta: «*It involves formulating and testing hypotheses rather than simply reading or listening to teacher presentations. Discovery is a type of inductive reasoning, because students move from studying specific examples to formulating general rules, concepts, and principles*» (Schunk, 1996, p.194). Não deve pressupor-se, no entanto, que o método equivale a uma gestão autónoma, por parte do aprendiz, do processo de aprendizagem; pelo contrário, deve envolver

os aprendentes em atividades guiadas, que impliquem: i) uma ativação - um problema de complexidade suficiente para que os fatores de motivação intrínseca despoletem a exploração; ii) uma manutenção - que assegure uma compreensão, por parte dos aprendentes, dos processos de exploração; e iii) uma direção - o aprendente deve conhecer os objetivos dos processos exploratórios e compreender a relevância da exploração de alternativas para alcançar esses objetivos (Bruner, 1980, 2004; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Estas atividades e tarefas encontram definição no conceito de *scaffolding* (Bransford et al., 2000, p.104).

Bruner considera que este método resulta em aprendizagem significativa e que, sendo mais concetual, terá consequências mais duráveis e mais úteis do que os métodos baseados na memorização e no condicionamento (Gonçalves, 2001), para além de promover sentimentos mais fortes de autoestima e o desenvolvimento do pensamento criativo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Piaget, que propôs a mais sistemática das teorias de pendor desenvolvimentista, delimitou quatro estádios progressivos e qualitativamente diferenciados de desenvolvimento cognitivo: (1) sensório-motor, que decorre do nascimento até aos dois anos de idade (ou até ao desenvolvimento da linguagem), e se baseia na imediatez experiencial e interação com o meio, através dos sentidos; (2) pré-operatório, situado entre os dois e os sete ou oito anos de idade, caracterizado por um aumento qualitativo da capacidade para desenvolver e armazenar imagens mentais e para compreender e usar palavras, que se traduz num desenvolvimento significativo ao nível da linguagem, e em que predomina um modo intuitivo de aprendizagem, que liberta as crianças de preocupações com a precisão, levando-as a posturas mais exploratórias e fantasistas; (3) operações concretas, que acontece entre os sete e os onze anos de idade, e em que as crianças abandonam os pensamentos mágicos e as fantasias, tornando-se especialmente equipados para lidarem (e se comprazerem) com atividades concretas como contar, classificar, construir e manipular e para compreenderem e desenvolverem relações de ordem funcional; e (4) operações formais, dos onze aos dezasseis anos de idade, em que a criança passa a conseguir um domínio da probabilística, sendo capaz de desenvolver planos de resolução de problemas centrados em testagem de hipóteses e, por outro lado, num amplo alargamento da imaginação, a criança desenvolve a capacidade de reflexão metacognitiva e a consciência de uma realidade em perspetiva e, nessa medida, relativa (Piaget, 1979).

Para Piaget, a capacidade de compreensão e de transformação no sentido de uma maior sofisticação cognitiva depende, e é função, do envolvimento da criança em atividades apropriadas durante cada um dos estádios enunciados, já que é o confronto com a experiência que leva à acomodação e assimilação das aprendizagens; do ponto de vista da escolaridade formal, esta ideia deve materializar-se naquilo a que o autor chama uma escola ativa, que proporcione às crianças experiências educativas específicas, baseadas no seu nível de desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

As diferenças entre as correntes cognitivista e construtivista tornam-se mais claras quando se consideram as propostas teóricas que, no contexto desta última, enfatizam a plurideterminação

do comportamento humano e da aprendizagem, numa perspetiva dialética que considera, tanto as estruturas e processos internos ao sujeito, como os ambientes e contextos (físicos, temporais, sociais, etc.) em que o comportamento e a aprendizagem ocorrem, sugerindo a existência de mecanismos sociocognitivos que asseguram a interação entre estes polos do processo de conhecimento (Schunk, 1996; Gonçalves, 2001).

Vygotsky foi um dos teóricos cujas propostas mais influenciaram as abordagens construtivistas contemporâneas. O autor considerou que a construção do conhecimento se faz na interação de fatores pessoais e sociais e que estes últimos atuam sobre a cognição através das ferramentas e objetos culturais e da linguagem e instituições (Schunk, 1996; Bransford et al., 2000): «*Cognitive change results from using cultural tools in social interactions and from internalizing and mentally transforming these interactions*» (Bruning et al., 1995 citado em Schunk, 1996). Uma das premissas mais interessantes da teoria de Vygotsky envolve o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, referindo-se à distância entre o nível efetivo de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial, sendo este último determinado pelo que a criança é capaz de fazer e atingir quando em colaboração com outros, mais velhos e/ou mais capazes (colegas, pais ou professores) – o que a criança consegue fazer com o apoio dos outros é mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (Vygotsky, 1999). O que a criança é capaz de fazer hoje com o apoio de terceiros será capaz de fazer sozinha no futuro, o que a prepara para níveis e processos mais exigentes de colaboração. Os estudos de Vygotsky enfatizam o uso deliberado do discurso, da aprendizagem cooperativa e de estratégias específicas, como as «*theories of assistance*» e «*instructional scaffolding*» para suportar a aprendizagem (Schunk, 1996, p.216).

Vygotsky contribuiu, de forma definitiva, para uma perspetiva construtivista de orientação sociocognitiva, que Schunk (1996, pp.210-211) designa «*dialectical constructivism*», e que acrescenta aos conceitos e princípios formulados pelos cognitivistas dois outros conceitos fundamentais: o de «*situated cognition*» e o de «*implicit theories*».

A ideia de cognição situada enfatiza a natureza contextual do pensamento e da aprendizagem e descreve a construção do conhecimento enquanto processo ancorado nos contextos físicos e sociais em que tem lugar e nas relações que o aprendente estabelece com esses contextos, pressupondo que a multiplicidade de fatores que daí advém possui influência determinante. Nesta abordagem, a motivação não se resume a um estado exclusivamente interno ao indivíduo, como sugeriram as propostas cognitivistas, nem é inteiramente dependente do ambiente, como predicavam as teorias behavioristas do reforço. A motivação será determinada pela interação entre as estruturas e a atividade cognitiva do aprendente e pelos fatores socioculturais e pedagógicos dos contextos em que se situa, estes últimos entendidos numa perspetiva Vygotskyana, a incluir a linguagem, a aprendizagem cooperativa e assistida e os processos de *scaffolding* (Schunk, 1996).

As propostas construtivistas pressupõem ainda a existência de um sistema individual de crenças,

que difere em função de fatores pessoais, sociais e culturais, acerca da utilidade e da importância do conhecimento, dos processos de aprendizagem, dos fatores que determinam o sucesso escolar e da forma como a motivação afeta a *performance*. Estas teorias implícitas sobre a cognição influenciam os padrões motivacionais dos aprendentes e, em última análise, o sucesso das aprendizagens (Schunk, 1996).

As correntes cognitivista e construtivista abrem caminho a perspectivas que entendem as tecnologias de suporte ao processo de aprendizagem como ferramentas cognitivas: «*computational devices that support, guide and extend the thinking processes of their uses*» (Derry, 1990 citado em Jonassen, 1995, p.42). Ao invés de simples meios para a transmissão de conteúdos e aquisição de conhecimentos, estas ferramentas assumem-se como facilitadoras do processo de construção de conhecimentos, constituindo-se como «*intellectual partners that share the cognitive burden of carrying out tasks*» (Salomon, 1993 citado em Jonassen & Reeves, 1996, p.697). Retomando a proposta de Clark (2000), estas correntes subjazem às arquiteturas que a autora apelida de “descoberta guiada” e “exploratória”.

Na arquitetura de descoberta guiada, o papel da ferramenta será o de fornecer recursos e experiências que promovam a construção de novo conhecimento e competências, em vez da aquisição de conhecimento pré-determinado e de hierarquias de competências. Tipicamente, estas arquiteturas utilizam uma abordagem baseada em casos, situando a aprendizagem num problema real e permitindo que o aprendente tenha acesso a um conjunto diverso de recursos e a aconselhamento/*feedback* que o guia no processo de encontrar soluções para o problema. Este *feedback* tem uma natureza substancialmente diferente daquele que as arquiteturas de pendor behaviorista fornecem: ao invés de informar o aprendente sobre os resultados, numa lógica de “certo ou errado”, o *feedback* na descoberta guiada tende a centrar-se no processo, sendo «*multisourced and naturalistic*» (Clark, 2000, p.4), no sentido de disponibilizar orientação, pistas e conselhos, suportando técnicas de *scaffolding* (Bruner, 2004) e contribuindo para o desenvolvimento da zona proximal (Vygotsky, 1999).

Comparativamente com as arquiteturas recetiva e diretiva, a arquitetura de descoberta guiada faz uma abordagem ao processo de ensino-aprendizagem mais global do que segmentada e hierarquizada, em que o aprendente tem um controlo sobre o processo de aprendizagem significativamente maior e em que são enfatizadas estratégias de aprendizagem colaborativa (Clark, 2000).

Papert (1980) foi um dos pioneiros na perspetivação da tecnologia enquanto *media* construtivo. Para o autor, a aprendizagem não é um processo meramente cognitivo, é também um processo afetivo e, nesta perspetiva, ela ocorre mais facilmente quando estabelecemos com os domínios de aprendizagem uma empatia afetiva, uma paixão. Essa relação afetiva que estabelecemos com um ou outro material a aprender potencia a compreensão, a transição para conhecimento mais abstrato e a transferência de conhecimento para outros materiais e domínios. Papert (1980, p.11) introduz, desta forma, o conceito de objeto transacional ou “*object-to-think-with*”, entendendo

que o poder de simulação dos meios digitais os configura como objetos transacionais ótimos, dada a possibilidade de assumirem diversas formas e cumprirem diversas funções.

É neste contexto que Papert, juntamente com um grupo de colegas e estudantes do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), desenvolve investigação no sentido de criar condições para as crianças explorarem naturalmente domínios diversos de conhecimento, propondo os micromundos LOGO, ambientes nos quais as crianças, controlando uma pequena tartaruga através da linguagem de programação LOGO, exploram e aprendem conceitos de geometria, matemática, música, entre outras áreas. A tartaruga configura um “*object-to-think-with*”, um objeto educativo valioso, cujo papel principal será o de servir como mediador de aprendizagem e, simultaneamente, modelo para a construção de outros objetos, inventados pela criança (Papert, 1980). Os micromundos LOGO são exemplos de como as tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas cognitivas, permitindo à criança «*learning with technologies rather than from them*» (Jonassen, 1995, p.40).

A última das arquiteturas sugeridas por Clark (2000), a arquitetura exploratória, leva ao extremo a ideia de que o aprendente deve controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Neste tipo de abordagem, a tecnologia apenas assegura a possibilidade de acesso aos conteúdos, cuja sequência e ritmo de apresentação são totalmente controlados pelo aprendente, em ambientes altamente interativos. Um exemplo paradigmático desta arquitetura será a *World Wide Web*.

De acordo com a autora, a tradicional dicotomia behaviorismo-cognitivismo promove a perspetiva reducionista de que existe uma abordagem ótima ao processo de ensino-aprendizagem, corporizada numa das arquiteturas identificadas. A investigação no domínio tem, no entanto, contrariado esta crença na existência de uma abordagem universal a estes processos (Clark, 2000). Como bem se entende, as arquiteturas propostas por Clark diferem no grau de controlo fornecido ao aprendente; na tipologia de organização dos tópicos de conteúdo – hierárquica e ascendente, global e baseada em problemas ou determinada pelo aprendente; e na existência e natureza de interações – inexistentes, baseadas em *feedback* do tipo “certo ou errado”, *scaffolding* ou opcional. Estas variáveis irão interagir com o nível de experiência do sujeito no domínio de aprendizagem em causa, com o nível de desenvolvimento das suas competências metacognitivas e com as suas predisposições, sem esquecer o objetivo específico da aprendizagem (por exemplo, a aprendizagem de procedimentos difere da aprendizagem de novas competências, que por sua vez difere da adaptação criativa de competências a novos contextos) (Clark, 2000).

Neste sentido, afirma Clark (2000), os casos de implementação pura de apenas uma destas arquiteturas são muito raros, muito embora seja quase sempre possível identificar uma delas como preponderante. Assim, por exemplo, uma ferramenta de suporte ao processo de aprendizagem baseada, fundamentalmente, na descoberta guiada, pode incorporar um bloco de conteúdos organizados numa perspetiva mais diretiva, no sentido de fazer face às necessidades de aprendentes com níveis distintos de experiência e de competências metacognitivas.

É no contexto deste enquadramento concetual e teórico – que atende às plurideterminações, internas e externas, dos processos de ensino-aprendizagem das crianças e que, em consequência, enfatiza a necessária e suficiente diversidade e flexibilidade de uma ferramenta de suporte a estes processos – que se situa o presente estudo. É ainda na perspetivação da forma como a nossa proposta se posiciona, que a secção seguinte desta tese aborda outros estudos com objetivos similares ou correlatos.

2.7 Tecnologias de suporte ao conto de histórias – Propp e a modelação interativa da narrativa

As novas tecnologias, que viriam a ter um impacto significativo na forma como as crianças consomem e produzem narrativas, começaram a emergir nos finais de 1800: a fotografia, o cinema, a rádio, a televisão, o vídeo e finalmente os *media* digitais – o multimédia.

As narrativas digitais comercialmente distribuídas começaram por refletir, *strictu sensu*, as lógicas das narrativas suportadas pelos *media* tradicionais e orientavam-se, claramente, ao consumo de narrativa e não à produção de narrativa:

These early narratives were produced as text with illustration, and the interactivity programmed into them was very similar to the interactivity children enjoyed with print books. As digital books they looked like their printed counterparts with a cover, frontispiece, and pages to turn. Children could either read the story themselves, or, if prompted, the computer would read the story aloud to them. (Madej, 2003, p.9)

Inicialmente ancoradas em arquiteturas de natureza recetiva (Clark, 2000), como as que Madej descreve, estas tecnologias foram-se desenvolvendo no sentido de se distanciarem das propostas empirista e behavioristas, aproximando-se das arquiteturas baseadas nos conceitos cognitivistas e construtivistas (cf. secção anterior), orientando-se mais à produção e menos à receção. Do ponto de vista das suas características, as tecnologias de suporte à narrativa passaram a integrar um maior nível de interatividade e um grau progressivamente maior de controlo, por parte do utilizador, sobre o desenvolvimento narrativo (Madej, 2003).

Desde finais do século passado, foi desenvolvido um enorme corpo de investigação nos domínios da tecnologia e da narrativa, posicionado na transversalidade de áreas científicas diversas: interação homem-máquina, ciências da computação, computação gráfica, inteligência artificial, educação, etc.

Em 1992, Steiner e Moher (1992) propõem o *Graphic StoryWriter*, um sistema interativo destinado a crianças do 1.º CEB, que permitia a criação de histórias estruturalmente completas através da manipulação de objetos num ambiente gráfico que simulava um livro de histórias. O sistema possuía um motor de gestão das interações entre as personagens e os adereços, que guiava a produção da história e era capaz de gerar texto, orientando-se à aprendizagem da estrutura narrativa e à experimentação de relações de causa-efeito.

Dois anos mais tarde, Kim (1995) desenvolveu o *Isis Story Builder*, uma ferramenta de autoria para crianças que permitia a produção narrativa através da manipulação de vídeos, fotos,

desenhos, texto e som, entendidos como «*electronic building blocks*»: «*Adopting a metaphor of simple building blocks, Isis allows children to create complex time-space multimedia stories by stacking and arranging "time boxes" on the screen.*» (Kim, 1995, s/p).

Importa destacar o relevante corpo de trabalho que foi desenvolvido, sobretudo sobre a coordenação de J. Cassell, no contexto dos grupos *Gesture and Narrative Language* e *Tangible Media*, do *MIT Media Laboratory*, bem como a investigação coordenada por A. Druin no *Human-Computer Interaction Lab*, da Universidade de *Maryland*. Muito embora esta investigação tenha resultado na proposta de algumas plataformas baseadas em interfaces tradicionais - de que são exemplo, o projeto *EdditEddie*, um sistema de suporte à escrita de histórias destinado a crianças dos dois aos cinco anos de idade (Monfort, 1998), ou o *KidPad*, uma ferramenta para a autoria colaborativa presencial de histórias destinada a crianças do 1.º CEB, cuja estrutura se definia através de hiperligações entre objetos espacialmente distribuídos (Hourcade, Bederson, Druin, & Taxén, 2002) - focou-se, fundamentalmente, no desenvolvimento de projetos de computação ubíqua, media tangíveis e *computer-augmented toys*, conceitos que remetem para a ausência de fronteiras entre o mundo físico e digital, embebendo a tecnologia nos espaços e objetos do quotidiano: «*In addition to the traditional mouse, monitor, and keyboard computer often found in classrooms and homes, technology is often embedded in items that children interact with on an everyday basis*» (Guha, Druin, Montemayor, Chipman & Farber, 2004, p.2).

Uma boa parte destes trabalhos encontra designação no que Cassell (2004) apelidou de *Story Listening Systems*:

Story Listening Systems share these four essential traits. (a) They evoke storytelling from children, and use children's oral storytelling skills to bootstrap literacy, (b) they encourage peer play, and sometimes even embody peers as playmates in the system, (c) they do not require children to learn desktop screen-keyboard-and-mouse interfaces or to sit at a desk before they can engage in normal children's behavior; instead they are built into children's toys, and thus invite the kind of embodied play that young children engage in, (d) rather than constraining the kind of stories that children can tell or listen to, they ask children to construct their own personally meaningful content. (Cassell, 2004, p.8)

Neste contexto tecnológico e concetual, encontramos, entre outros¹⁷, os projetos *Storymat* (Cassell & Ryokai, 2001), um tapete lúdico capaz de registar as atividades de conto de histórias que tipicamente acompanham as brincadeiras das crianças e de responder com outras histórias relacionadas; SAGE (Umaschi & Cassell, 1997), um *kit* de construção que permite à criança desenvolver os seus próprios contadores de histórias, embutido num coelho de pelúcia interativo e programável; SAM, *the Castlemate* (Ryokai, Vaucelle & Cassell, 2002), destinado a crianças em idade pré-escolar, compõe-se por um agente conversacional inteligente, que ouve as histórias contadas pelas crianças e lhes conta histórias, enquanto partilham um espaço de brincadeira (um castelo) e um brinquedo (um pequeno boneco), cuja manipulação pode fazer-se tanto pela criança, no mundo físico, como pelo agente, no mundo virtual. Ainda nesta lógica, A. Druin coordenou o projeto *StoryRooms* (Alborzi et al., 2000), um espaço dedicado a experiências imersivas de conto de histórias, onde as crianças, utilizando elementos *low-tech* (cenários e

¹⁷ Para mais informação sobre a totalidade dos projetos destes grupos de investigação, cf. <http://www.media.mit.edu/gnl/projects.html> e <http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddesign/projects.shtml>, último acesso a 13.05.2012.

adereços de cartão, por exemplo) e *high-tech* (sensores e outros dispositivos), podiam desenvolver experiências físicas de conto de histórias e partilhá-las com outras crianças.

Não obstante o importantíssimo contributo destes estudos, eles resultaram, fundamentalmente, em tecnologias de suporte ao conto de histórias que evocam a produção narrativa, sobretudo sob a forma oral, e que pretendem a promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal, de competências comunicacionais globais e de literacia (Cassell, 2004; Hourcade et al., 2002; Cassell & Ryokai, 2001), não se destinando, concretamente, ao suporte da aprendizagem da estruturação narrativa.

Uma boa parte da investigação nos domínios da tecnologia e da narrativa fez-se no âmbito da designada “narrativa interativa”, conceito que Meadows (2002, p.62) define da seguinte forma: «*An interactive narrative is a time-based representation of character and action in which a reader can affect, choose, or change the plot. The first-, second-, or third-person characters may actually be the reader*».

Os estudos centravam-se nas formas de adaptação da ficção narrativa aos constrangimentos e possibilidades de um computador, tendo começado por explorar as potencialidades do hipertexto (Umashi & Cassel, 1997), enquanto sistema de escrita/leitura não sequencial que permite ao leitor/utilizador a construção de histórias diferentes pela seleção, numa ordem à sua escolha, de fragmentos de conteúdo, ao invés de seguir uma estrutura pré-definida, tendo evoluído (a par com o desenvolvimento e sofisticação tecnológica) para a exploração de ambientes narrativos mais ricos, do ponto de vista da quantidade e qualidade, quer dos media que integram (som, imagem, vídeo, ao invés de apenas texto), quer da interação disponibilizada.

Efetivamente, e desde finais do século passado, um largo conjunto de investigadores tem investido no desenvolvimento de tecnologias que possibilitem experiências narrativas imersivas, no contexto daquilo que Jenkins (2002, p.3) designa por *environmental storytelling* - formas de organização narrativa que privilegiam a dimensão espacial em detrimento da caracterização ou do desenvolvimento da intriga (Fuller & Jenkins, 1995), e que começaram por aplicar-se, sobretudo, à área de conteúdos do entretenimento e do *edutainment*, como os jogos interativos ou as simulações (Umashi & Cassel, 1997), tendo-se depois estendido ao domínio educacional.

Laurel (1993) desenvolveu uma proposta teórica que veio a ter repercussões fundamentais no âmbito da Interação Homem-Máquina. Na sua obra *Computers as Theatre*, a autora defende que o desenho de ferramentas tecnológicas e das suas interfaces deve concentrar-se na modelização das interações, ao invés de se focar, exclusivamente, na representação de objetos e conteúdos. Neste sentido, Laurel propõe que os conceitos e estratégias das artes performativas se assumem como metáforas potentes para abordar a interação homem-máquina:

In a theatrical view of human-computer activity, the stage is a virtual world. It is populated by agents, both humans and computer-generated, and other elements of the representational context (Windows, teacups, desktops, or what-have-you). The technical magic that supports the representation, as in the theatre, is behind the scenes. (Laurel, 1993, p.17)

A autora enfatiza, desta forma, o potencial da tecnologia como meio de representação de ações e propõe uma adaptação da teoria dramática de Aristóteles como base para uma abordagem

narrativa e antropomórfica à tecnologia.

O sistema *Improvisational Puppets*, de Hayes-Roth e van Gent (1995) reflete a proposta de Laurel (1993), ao disponibilizar um ambiente em que as crianças podem construir histórias através da manipulação de agentes computacionais inteligentes, que tomam a forma de fantoches, e que possuem comportamentos físicos, capacidade de expressão verbal através de vozes pré-gravadas e estados de espírito modulados bipolarmente, a nível emocional (feliz-infeliz), a nível fisiológico (enérgico-cansado) e social (amigável-envergonhado). A construção narrativa faz-se, de forma improvisada, na interação das crianças com os fantoches e na interação de que os fantoches são capazes entre si: «(...) *this collaboration occurs as a mixed-initiative interaction through a real-time user interface: puppets offer directorial options; players choose among the available directions; and puppets improvise under the chosen directions.*» (Hayes-Roth & van Gent, 1995, s/p).

No mesmo alinhamento teórico de Laurel, J. Murray (1997), na sua obra *Hamlet on the Holodek*, aborda a problemática do desenvolvimento de jogos interativos numa perspetiva narrativa, partindo da premissa que «*games and drama are actually quite closely aligned, and that games are really a form of “abstract storytelling”*» (C. Miller, 2004, p.65). Neste contexto, a autora sugere que o modelo de Propp (cf. secção 2.5) poderia ser utilizado como algoritmo computacional para a modelização de narrativas interativas, atendendo ao seu nível de complexidade ótimo: «*Propp’s algorithm is much more complex than most electronic games currently on the market but considerably less complex than current attempts to model stories in computer science laboratories.*» (Murray, 1997, p.197).

O sistema GEIST (Grasbon & Braun, 2001; Spierling, Grasbon, Braun & Iurgel, 2002; Schneider, Braun, Habinger & Storytelling, 2003) constituiu-se como a primeira aplicação efetiva do modelo de Propp à narrativa interativa. Trata-se de um jogo, suportado por tecnologia de realidade aumentada (um computador portátil, óculos semipermeáveis, sensores de movimento e auscultadores), dirigido a crianças entre os nove e os treze anos de idade, cujo objetivo era despertar o interesse sobre informação de natureza histórica através de uma narração interativa que acontecia durante uma visita (real) à cidade de Heidelberg, na Alemanha. Os jogadores têm liberdade para selecionar quais os pontos históricos a visitar, bem como a ordem pela qual os visitam, e em cada ponto histórico encontram personagens – agentes computacionais animados, sob a forma de fantasmas do passado (imagens projetadas no cenário real através dos óculos semipermeáveis).

No GEIST, os jogadores desempenham um papel que corresponde, no modelo de Propp, à esfera de ação do herói, e cujas funções se limitam, fundamentalmente, à reação aos testes a que são submetidos pelas personagens virtuais, os fantasmas, que por sua vez integram a esfera de ação do doador (Spierling et al., 2002). Em termos conceituais, o sistema funciona com base em dois níveis de abstração: a um nível superior, as funções (que, tal como em Propp, são abstratas e independentes dos cenários, personagens e ações), são selecionadas em tempo real, à medida

que o jogo se desenrola; a um nível inferior, para cada função selecionada é executada uma cena, conceito que representa a operacionalização concreta da função e que envolve personagens, cenários e ações particulares. As cenas são guiões desenvolvidos por autores humanos, pré-definidos e lineares, a serem representados pelas personagens virtuais animadas e catalogadas para armazenamento na base de dados mediante categorias relacionadas com os seus requisitos contextuais, nomeadamente, cenários e personagens a que estão ligadas, funções que instanciam e o seu impacto no desenrolar da narrativa, duração mínima e máxima, etc.. Estas categorias vão determinar a disponibilidade de cada cena para seleção pelo sistema em cada dado momento.

A sequência de cenas é gerada dinamicamente à medida que a narrativa interativa se desenrola, de acordo com fatores relacionados com constrangimentos temporais – podendo o sistema descartar ou acrescentar cenas para que a narrativa se conforme à duração temporal da visita, determinada pela velocidade a que o jogador se desloca; e com constrangimentos espaciais – as cenas devem compatibilizar-se com a localização real dos jogadores, que é monitorizada através da informação que chega dos sensores. Considerados estes fatores, é aleatoriamente selecionada uma de entre um conjunto finito de cenas.

A abordagem do sistema GEIST à produção narrativa encontra descrição no que Jenkins chama de *Embedded Narratives*, tecnologias que controlam a narrativa, distribuindo os eventos relevantes à progressão da intriga ao longo do ambiente de interação: «*narrative comprehension is an active process by which viewers assemble and make hypotheses about likely narrative developments on the basis of information drawn from textual cues and clues.*» (Jenkins, 2002, p.8).

Ainda que o sistema GEIST ilustre, de forma bem-sucedida, a possibilidade de aplicação do modelo de Propp à narrativa digital (e interativa), a autoria efetiva da história não pertence ao jogador que, muito embora tenha algum controlo sobre a forma como esta se desenrola, tem uma influência muito limitada e pouco frequente no desenrolar da intriga, circunscrita aos momentos em que esta avança de uma cena para outra e nunca no interior de cada cena particular (Spierling et al., 2002). A interatividade com o sistema, que determina a forma como a influência do jogador no desenrolar da intriga se concretiza, é igualmente limitada, consistindo unicamente na deslocação através do espaço físico, e pouco transparente, na medida em que a forma como as decisões do jogador afetam o desenrolar da narrativa nunca é clara (Spierling et al., 2002).

Um outro sistema de interesse, o TEATRIX, foi desenvolvido pela equipa portuguesa parceira no projeto NIMIS (*Networked Interactive Media in Schools*)¹⁸, com a coordenação de A. Paiva, do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores em Lisboa, e enquadrado nas lógicas de sala de aula da cooperativa de ensino «O nosso sonho»¹⁹, situada nos arredores de Lisboa. O

¹⁸ O projeto NIMIS tinha como objetivos fundamentais o desenvolvimento de novos ambientes escolares para o 1º CEB, em que a tecnologia encontrasse uma integração não intrusiva, e a criação de tecnologia de suporte às atividades de sala de aula, especialmente as que se destinam à aprendizagem das competências narrativas e de escrita. Para mais informação cf. <http://www.collide.info/Projects/nimis/>, último acesso a 12.04.2012.

¹⁹ «*O Nosso Sonho*» is a school in the suburbs of Lisbon. The school's pedagogical approach, since it is not a curricular

sistema constitui-se como ambiente virtual tridimensional (3D) distribuído, destinado a crianças dos sete aos nove anos de idade, suportando o processo de construção colaborativa de histórias (Prada et al., 2000), no sentido do desenvolvimento: «*[of] their notions of narrative, through the dramatization of several situations; and, their ability to take a 2nd and 3rd person perspective across the experience of a wide range of situations.*» (Prada et al., 2000, p.1).

O desenho da plataforma baseou-se nos resultados²⁰ de um estudo informal, levado a cabo na escola “O nosso sonho”, em que foram observadas atividades de dramatização colaborativa de contos de fadas. As conclusões levaram ao desenho de um ambiente assente na metáfora do teatro, que segue uma sequência de três passos - «*story set-up, story creation and story writing.*» (Prada et al., 2000, p.3) -, que são assegurados por três módulos distintos – *backstage* (na plataforma, “palco”), que começa por permitir à criança a escolha de cenários, personagens e adereços para a história; *stage* (na plataforma, “em cena”), onde se desenrola a história; e *audience* (na plataforma, “em exibição”), em que a criança pode ver, analisar e comentar a história construída, que se apresenta sobre a forma de um vídeo (Machado et al., 2000; Prada et al., 2000; Paiva, 2005).

No processo de construção da história que se desenrola no *stage*, o TEATRIX permite que as crianças interajam no ambiente 3D distribuído através das personagens que escolheram controlar, de entre um conjunto de oito possíveis e pré-definidas (menino, menina, avó, capuchinho vermelho, bruxa, caçador, fada e lobo), e cujo papel se define com base numa adaptação das esferas de ação propostas por Propp: «*TEATRIX only allow six different roles for its characters: villain, hero, helper, magician, beloved one and beloved relatives.*» (Prada et al., 2000, p.3). Estas personagens asseguram o desenrolar da narrativa através de três tipos de ações: «*communication actions (talk), locomotion actions (walk), and item related actions.*» (Paiva, 2005, p.18).

As ações relacionadas com os objetos (também eles pré-definidos: baú, chave, fogueira, arma de fogo, chupa-chupa, jaula, caldeirão, cogumelo, maçã, cesto, espelho, saco de joias, tronco e varinha mágica) permitem que as personagens os agarrem ou larguem, que os ativem e que os usem. Por exemplo, com o tronco o lobo pode magoar o capuchinho vermelho, com a varinha mágica a bruxa pode enfeitiçar o menino, etc.

O TEATRIX não implementa qualquer representação das funções de Propp ou da intriga da história. A abordagem é baseada nas personagens, cuja interação, no sentido de atingirem os seus objetivos, faz emergir a história. Os objetivos das personagens são determinados pela sua esfera de ação (no sentido Proppiano), por exemplo, o objetivo do agressor é prejudicar o herói, e

school, aims at providing the children with the possibility to choose, freely, the daily activities and though promoting the acquisition of mature decisions by the children» (Machado, Prada, & Paiva, 2000, p.1).

²⁰ Estes resultados mostraram que: (i) as performances das crianças seguiam rituais que envolviam uma preparação para encarnar as personagens, quer ao nível da caracterização, quer ao nível da negociação dos papéis a desempenhar; (ii) a audiência (constituída pelas crianças que não estavam a participar na peça) tinha uma participação muito ativa durante e depois da *performance*, reagindo e fazendo comentários; (iii) durante a *performance* as crianças exploravam os cenários e adereços disponíveis para melhor desempenharem os seus papéis; e (iv) as crianças mantinham uma *performance* consistente com o seu papel e interagiam no contexto do seu papel no desenrolar da intriga (Machado et al., 2000, p.2).

o objetivo do herói é derrotar o agressor. Para a perseguição destes objetivos, as personagens podem desempenhar apenas um conjunto de funções associadas à sua esfera de ação e aos eventuais adereços/objetos que possuem. A ação de enfeitiçar o herói, por exemplo, pode apenas ser selecionada para a personagem que representa o agressor se este estiver na posse de um objeto que tenha esse poder (Machado & Paiva, 2000).

As personagens - agentes computacionais inteligentes - integram ainda uma representação do ambiente da história (*world model*) e um estado emocional interno, que é determinado pelo grau de perseguição dos seus objetivos. Quando não são controladas pelas crianças, as personagens agem autonomamente de acordo com as ações e objetivos definidos mediante o seu papel na história, interagindo com as personagens que são controladas pelas crianças (Prada et al., 2000) – as suas funções, *world model* e estado emocional (a sua mente) - são controlados e simulados pelo sistema.

Quando a criança controla a personagem, pode inspecionar a mente desta última, através de uma funcionalidade designada «*Hot Seating*» (Machado & Paiva, 2000, p.4; Machado, Paiva & Prada, 2001, p.1).

The main idea is that, at some point in the interaction, the user controlling his character will be seated on a Hot Seating, freezing the character's actions. Stepping out of the characters' motor control, the user is able to inspect the character's role, goals, and previous actions, reflect upon them, and perform some changes if necessary. (Machado, et al. 2001, p.1)

Esta funcionalidade pode ser invocada pela criança ou pode ser invocada pelo sistema, caso as ações que a criança escolheu operacionalizar não se adequem aos objetivos da sua personagem. A criança pode optar por considerar a informação e alterar as ações da personagem para que se adequem à esfera de ação, ou pode optar por alterar a “mente” da personagem para que se adequem ao comportamento que deseja que a personagem tenha.

O sistema provou ser eficaz no suporte a aspetos particulares do processo de representação de histórias através de *role-playing*, nomeadamente, ajudando as crianças a manterem-se focadas na personagem que controlam e promovendo a reflexão sobre o papel dessa personagem no desenrolar da intriga (Machado et al., 2000). No entanto, pensamos, esse enfoque condicionará a compreensão estrutural, durante a representação de uma história, à perspectiva da personagem que a criança controla. Por outro lado, o sistema posiciona em módulos distintos os processos de criação da história e de escrita da narrativa, contornando dessa forma, parece-nos, a problemática da inexistência de uma instância narradora durante o processo de construção colaborativa da história, bem como uma quase impossibilidade de fabricação de um sentido ou lógica narrativa em simultâneo com a envolvente tarefa de representação da história, aspeto que é tratado *a posteriori*, através da possibilidade de reflexão e escrita sobre o artefacto resultante do processo de cooperação – um vídeo.

Jenkins (2002) designa o tipo de abordagem implementada pelo TEATRIX de *Emergent Narratives*, caracterizada, fundamentalmente, pela inexistência de pré-estruturação narrativa, que toma forma em resultado da interação. A aplicação disponibiliza um conjunto de possibilidades narrativas e assume-se como «*a kind of authoring environment within which players can define*

their own goals and write their own stories» (Jenkins, 2002, p.9).

Este tipo de abordagem permitiu encurtar a distância entre os conceitos de autoria e agenciamento, uma problemática típica no que respeita à narrativa interativa:

*(...)Interactors can only act within the possibilities that have been established by the writing and programming.
(...) The interactor is not the author of the digital narrative, although the interactor can experience one of the most exciting aspects of artistic creation – the thrill of exerting power over enticing and plastic materials. This is not authorship but agency.* (Murray, 1997, pp.152-153)

Nos últimos anos, e muito embora tenha existido uma continuidade dos estudos nos domínios da tecnologia e da narrativa, especialmente no que diz respeito aos jogos interativos e à computação ubíqua e *media* tangíveis, não se conhecem investigações na área educativa vocacionadas para o desenvolvimento de tecnologias de suporte ao conto de histórias, à exceção da proposta recente de S. Hammond (2011). O autor desenvolveu o *StoryMaps*, uma aplicação destinada a crianças dos sete aos onze anos de idade, que permite a construção de estruturas ou mapas de histórias através da manipulação e organização sequencial de elementos que representam as várias funções do modelo de Propp. Hammond baseou o modelo conceitual da aplicação, bem como a interface e modos de interação, num estudo empírico preliminar que pretendeu verificar se as crianças eram capazes de construir estruturas narrativas com base nas funções de Propp, representadas através de cartas²¹, cada uma delas contendo o nome da função, uma breve descrição e uma ilustração: «*The exploratory study using a paper-and-card interface, [...] has confirmed the adequacy of Propp cards and story maps as interactive representations of Propp's functions.*» (Hammond, 2011, p.143).

O *StoryMaps* utiliza, como objetos básicos de interação, versões digitais das cartas de Propp, que se encontram dispostas, pela ordem sequencial que o modelo de Propp postula, na parte superior da interface, designada por *card store*. A construção da estrutura narrativa faz-se movendo as cartas para a área inferior da interface, designada por *story map*, através de *drag and drop* (o movimento é bidirecional, pelo que o utilizador pode voltar a colocar as cartas no *card store*).

A aplicação permite que, depois de construir a estrutura, a criança possa “escrever” a história: para cada uma das funções escolhidas existe a possibilidade de inserção de algum texto, cuja edição é limitada. De acordo com o autor, funcionalidades de edição mais sofisticadas:

(...)Are undesirable because the storymaps application must be as simple as possible so that children using the application for the first time can learn to use it very quickly, and because the intent of the application is to focus the user's attention on story structure and content and not distract them with details such as spelling and text styling. (Hammond, 2011, p.149)

Caso a criança opte por não inserir qualquer texto, o resultado do processo resumir-se-á a uma listagem das funções selecionadas, cada uma descrita através da sua representação gráfica (carta), da descrição breve e de alguns exemplos de concretização (funções variantes). Do ponto de vista do *output*, o *StoryMaps* permite gravar as estruturas construídas, exportá-las em HTML²²

²¹ Hammond (2011) baseou estas cartas nos *symbol maps* de Charles (2006), sequências lineares de símbolos pictográficos, cada um dos quais a representar uma das funções do modelo de Propp, e nas cartas de Propp propostas por Rodari (1996), cada uma das quais contendo o título da função e uma ilustração caricatural.

²² *Hypertext Markup Language*, código de notação da estrutura de conteúdo de uma página Web, que é interpretado

ou num formato compatível com um processador de texto e imprimir.

À luz das premissas teóricas e objetivos que animam a nossa investigação, o *StoryMaps* possui limitações significativas. Por um lado, não será possível afirmar-se que a aplicação se destina à construção de histórias, já que o suporte fornecido se limita à possibilidade de definição de uma estrutura, praticamente vazia de elementos distintivos de natureza criativa. Na nossa perspetiva, a proposta configura, unicamente, uma ferramenta de planeamento, mas que, ainda assim, falha num aspeto crucial: não é fornecido qualquer *feedback* relativamente à conformidade da estrutura construída pela criança. As cartas podem ser sequenciadas sem qualquer constrangimento e, muito embora exista uma funcionalidade que a criança pode invocar para um eventual reordenamento das funções, o resultado não é “inspecionado” pela ferramenta.

No entanto, a proposta de Hammond (2011) é meritória no sentido em que implementa uma modelização estrutural da narrativa baseada numa interpretação formal do modelo de Propp e um procedimento para a sua utilização na construção de sequências de funções: «*The formal interpretation significantly clarifies the definition of Propp's morphology and has applications for story analysis, for the creation of story authoring tools, and for the learning and teaching of formal narrative concepts.*» (Hammond, 2011, p.302). Para além disso, o estudo que levou a cabo permitiu comprovar que as crianças são capazes de utilizar as funções de Propp na produção de estruturas narrativas.

Não obstante esta quantidade substancial de investigação, não parece ter existido, do ponto de vista comercial (ou disponível ao grande público) e aparte a investigação desenvolvida no contexto dos jogos interativos, um reflexo qualitativo proporcional. As aplicações de suporte ao conto de histórias disponíveis no mercado, na sua maioria, ainda que apresentem sofisticação tecnológica, continuam a basear as funcionalidades de produção narrativa na associação, de forma cumulativa ao invés de integrada, de texto, imagens, som e vídeo.

O *Storybook Weaver Deluxe*²³, por exemplo, disponibiliza um grande repositório de imagens, que se pretendem evocativas e estimuladoras da criatividade da criança, com base nas quais ocorre o processo de construção das histórias. A estas imagens a aplicação permite associar texto, que pode depois ser sintetizado através de funcionalidades *text-to-speech*, permitindo que a criança ouça a narração do que escreveu.

O *Story Maker*²⁴, é uma aplicação *on-line* que gera automaticamente uma história, em formato texto, com base numa série de escolhas que a criança começa por fazer: seleciona o género de história de entre três possíveis (conto de fadas, história de terror ou história de ficção científica), as personagens e os locais onde a ação decorre. É ainda disponibilizado um dicionário para consulta de eventuais palavras “complicadas”.

pelos browsers.

²³ Copyright© 1997-2011 Smart Kids, informação disponível *on-line* em <http://www.smartkidssoftware.com/cdmcc5.htm>, último acesso a 17.04.2012.

²⁴ ©British Council, The United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities, aplicação disponível *on-line* em <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/make-your-own/story-maker>, último acesso a 17.04.2012.

No cenário português, destaca-se positivamente *O Pequeno Autor*, um ambiente de criação de histórias baseado nas personagens e espaços da *Cidade da Malta*²⁵, uma plataforma *on-line* para crianças desenvolvida no âmbito do programa Aveiro-Cidade Digital. A construção da história faz-se pelo posicionamento das personagens e objetos nos cenários, pela associação de sons e de falas às personagens. A aplicação permite a inclusão de fotografias e de desenhos produzidos pela criança. Existem opções que possibilitam gravar a história, vê-la como um vídeo constituído pela sucessão de cenas construídas, imprimi-la ou partilhá-la através da plataforma *on-line*. A abordagem à produção narrativa implementada em *O Pequeno Autor* assume interesse, mas não se orienta à promoção da aprendizagem da estrutura formal da narrativa.

Parece-nos claro que continua a ser fundamental desenvolver investigação conducente à concetualização e desenho de ferramentas tecnológicas de suporte aos processos de construção de histórias das crianças, especialmente nas que se pretendem orientadas à aprendizagem da estrutura narrativa, aspeto que continua relativamente intratado. É neste sentido que se configura a contribuição do estudo que esta tese descreve.

Alguns dos estudos efetuados comprovaram a aplicabilidade do modelo de Propp à modelização estrutural de sistemas de suporte ao conto de histórias, consubstanciando o potencial que antevimos e a proposta com que contribuímos.

²⁵ Disponível em <http://www.cidadedamalta.pt/>, último acesso a 17.04.2012.

capítulo 3

Aspetos metodológicos: estudo para a concetualização e especificação de uma aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1.º CEB

3.1 Introdução

Este capítulo estrutura, em secções diversas, a descrição das opções metodológicas adotadas na presente investigação. Desta forma, começa-se por fazer uma apresentação das questões orientadoras da investigação e dos objetivos com base nas quais se desenhou o estudo (cf. esquema 2), prosseguindo-se com uma identificação e descrição das diferentes variáveis independentes e dependentes envolvidas.

De seguida, argumenta-se relativamente à metodologia utilizada, de natureza exploratório-comparativa, descreve-se o processo de seleção dos grupos de estudo e apresentam-se as diferentes fases de evolução da investigação.

Nas últimas duas secções, expõem-se as técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados (escolha, desenho e validação) e as técnicas e procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.2 Objetivos e questões orientadoras da investigação

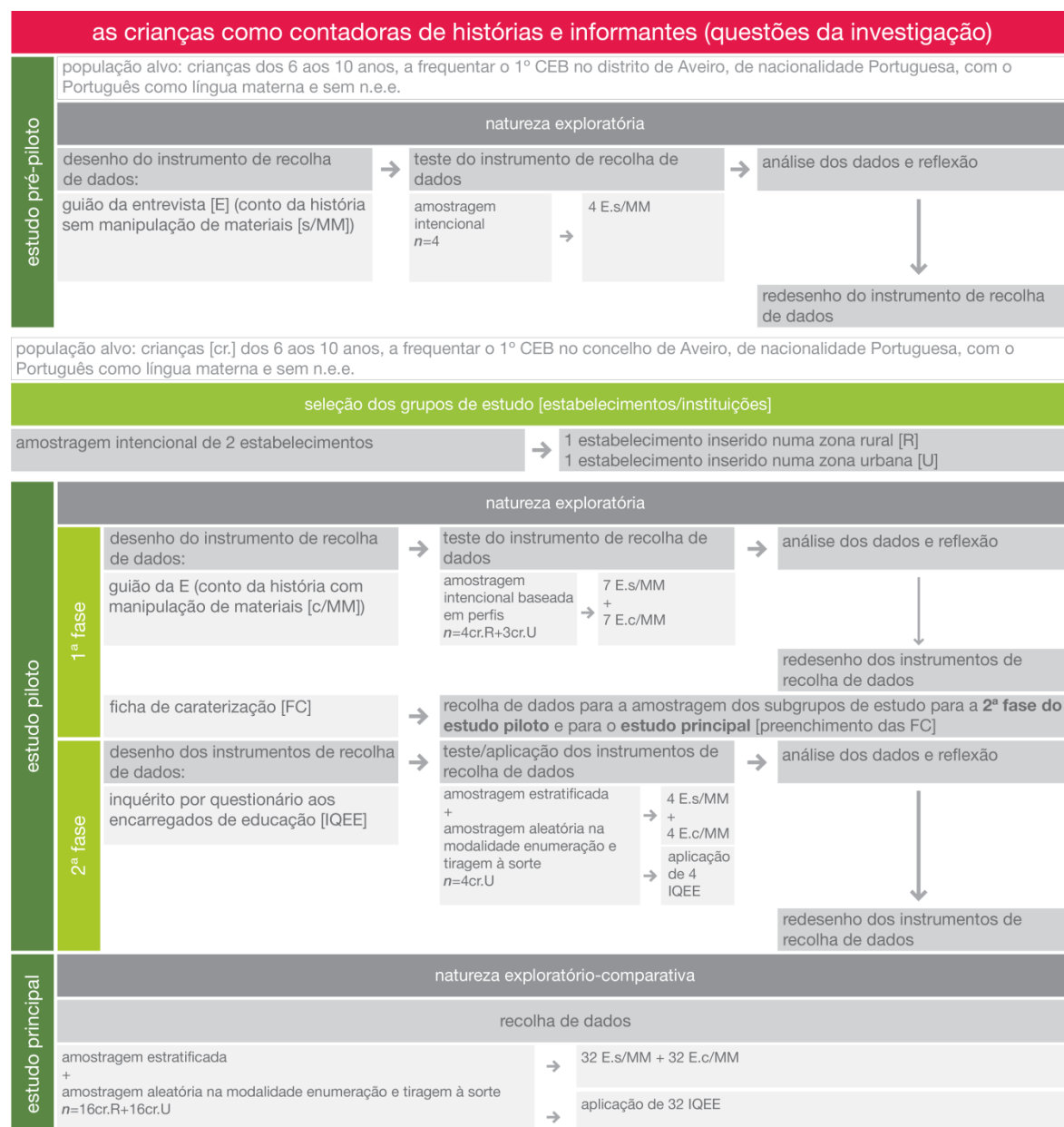
Hanna et al. (1999) sugerem que o processo de desenvolvimento de investigação no domínio da interação homem-máquina, em específico na área da usabilidade²⁶ de aplicações multimédia, segue três fases principais: a primeira envolve a compreensão das competências, conhecimentos e expectativas do utilizador; a segunda diz respeito à compreensão das atividades que a tecnologia se propõe suportar; e a terceira implica o desenho e implementação da aplicação, utilizando uma abordagem iterativa que permita percursos reiterados de desenho das ideias, teste com utilizadores reais e eventual redesenho.

A presente investigação foi processualmente delineada por forma a considerar as etapas descritas e a atender às preocupações e objetivos de cada uma delas, assumindo uma abordagem *learner-centered* (Soloway et al., 1994) ao processo de concetualização, desenho, implementação e testes da ferramenta de suporte ao conto de histórias (cf. Capítulo 5).

Tendo como objetivo último a concetualização e prototipagem de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias, orientada à aprendizagem da estruturação narrativa e destinada a crianças do 1.º CEB, a investigação procurou compreender o processo de estruturação e a estrutura de histórias contadas pelas crianças. Tendo por base de análise o modelo e a metodologia propostas por Propp (1992), que se assemelhavam adequados e cuja aplicabilidade a produções narrativas de crianças tinha já sido provada (cf. Capítulo 2), pretendeu-se verificar a possibilidade de identificação dos elementos fundamentais da proposta deste autor (funções, sequências de funções e restantes elementos narrativos) nas narrativas orais e individuais de crianças do 1.º CEB, construídas criativa e deliberadamente, e procurou-se um entendimento da forma como essa estruturação era operacionalizada, em termos

²⁶ De acordo com Nielsen (1994), a usabilidade é um atributo qualitativo que se refere à facilidade de utilização das interfaces, compondo-se por cinco componentes fundamentais: facilidade de aprendizagem, eficácia e eficiência, pregnância mnemónica, prevenção do erro e satisfação.

quantitativos e qualitativos, no sentido de melhor conseguirmos suportar tecnologicamente o processo.



Esquema 2. Aspectos metodológicos do estudo.

Não se pretendia, todavia, desenvolver uma ferramenta que se limitasse ao suporte da estruturação narrativa, de forma artificial, através de uma simples formalização abstrata das funções e restantes elementos narrativos propostos por Propp (1992), à semelhança do que encontramos, por exemplo, no *StoryMaps* (cf. secção 2.7). O suporte à aprendizagem da estrutura e estruturação narrativa deveria fazer-se de forma não isolada por relação com os restantes processos envolvidos na produção narrativa, em resultado dos quais as abstrações estruturais ganham concretude, através de cenários, personagens e ações específicas, criativamente construídas. Numa aplicação de natureza multimédia, esta construção traduz-se

necessariamente na manipulação de artefactos digitais que representam estes elementos. Desta forma, entendeu-se pertinente tentar verificar até que ponto as estruturas, os processos e as dinâmicas que as crianças do 1.º CEB implementam quando contam histórias, de forma criativa e deliberada, sofrem alterações ou ajustes conforme se trate de contextos em que a criança manipula materiais para contar a história, ou contextos em que não manipula quaisquer materiais e apenas conta a história oralmente.

Por outro lado, e atendendo, quer ao que nos indicam as teorias cognitivo-construtivistas da aprendizagem (cf. secção 2.6), quer ao que nos sugerem as metodologias de desenho de tecnologia centradas no utilizador e, em específico, no utilizador/aprendente, a persecução dos nossos objetivos não poderia fazer-se de forma autista face à quantidade e qualidade do conhecimento prévio, competências e expectativas das crianças. Desta forma, as crianças desempenharam, em vários momentos dos estudos empíricos preliminares e do desenho e desenvolvimento do protótipo, não apenas o papel de contadoras de histórias, mas também de informantes (cf. secção 3.3), na medida em que nos puderam fornecer dados relativos: ao conceito de história e seus elementos constituintes, às histórias que contaram e ao processo de construção/estruturação dessas histórias e às suas expectativas e desejos no que diz respeito a uma aplicação de suporte ao conto de histórias.

Desta forma, os estudos empíricos conduzidos, bem como os momentos de envolvimento das crianças durante o processo de desenho e desenvolvimento do protótipo, procuraram dar resposta às seguintes questões:

- De que forma as crianças do 1.º CEB descrevem o conceito de história, os diferentes elementos que a compõem e o próprio processo de construção da história contada?
- Na construção oral e individual de histórias (narrativas construídas criativa e deliberadamente) as crianças do 1.º CEB utilizam as funções, as sequências de funções e os restantes elementos narrativos (elementos de ligação, triplicações, personagens, espaços e tempos ficcionais e elementos estéticos) propostos pela teoria da morfologia dos contos, de Vladimir Propp?
- O que as crianças querem/esperam de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias?

Estas questões foram quantitativa e qualitativamente equacionadas por relação com diferenças ao nível dos anos de escolaridade que compõem o 1.º CEB, o sexo das crianças e a zona populacional em que habitavam e onde se inseriam os estabelecimentos de ensino selecionados para integrar a investigação e, sempre que fez sentido, também com a natureza do pedido de conto da história (sem ou com manipulação de materiais).

As questões apresentadas permitem agrupar os objetivos e as problemáticas da presente investigação em torno de quatro grandes núcleos conceituais:

1. Conceito de história - obter conhecimento relativo às representações internas que as crianças possuem do conceito de história, dos diferentes elementos narrativos (personagens, tempos e

espaços ficcionais...) e às inter-relações conceituais passíveis de serem reconhecidas no que a criança diz acerca destes aspetos;

2. Processo de construção das histórias - obter conhecimento relativo ao processo de construção das histórias, nomeadamente no que diz respeito à sua sequenciação e à capacidade de meta compreensão que a criança tem do mesmo, operando observações de carácter comparativo entre a zona populacional das crianças (rural ou urbana), o ano de escolaridade, sexo e contextos diversos de produção de histórias, designadamente, contextos manipulativos (onde a criança manipula materiais) e contextos não manipulativos (isto é, não apoiados por quaisquer artefactos);
3. Estruturação das histórias - compreensão da morfologia das histórias contadas por crianças do 1.º CEB, por referência às estruturas narrativas (funções), elementos narrativos (elementos de ligação, triplicações, personagens, espaços e tempos ficcionais e elementos estéticos) e sequências de funções propostas pela teoria da morfologia dos contos de Vladimir Propp, operando observações de carácter comparativo entre contextos diversos de produção de histórias (manipulativos ou não manipulativos), e entre a morfologia observada e o ano de escolaridade, sexo e zona populacional (rural ou urbana) das crianças;
4. Soluções tecnológicas de suporte ao conto de histórias - compreensão das necessidades das crianças enquanto utilizadoras de tecnologias para o conto de histórias.

3.3 Estudos empíricos: as crianças como contadoras de histórias e informantes

A presente investigação envolveu três estudos empíricos: estudo pré-piloto, estudo piloto (operacionalizado em duas fases) e estudo principal, que precederam a concetualização e desenvolvimento do protótipo.

Os estudos pré-piloto e piloto permitiram preparar o estudo principal, fundamentalmente no que se refere ao teste e validação dos instrumentos de recolha de dados, mas também a outros níveis, envolvendo sujeitos distintos e servindo objetivos específicos.

Considerando as variáveis independentes e dependentes em estudo (cf. secção 3.3.1), e por recurso a uma metodologia exploratória e comparativa (cf. secção 3.3.2), as crianças seleccionadas para integrar os subgrupos de estudo da investigação principal (cf. secção 3.3.6) foram sujeitas a duas entrevistas (cf. secção 3.4.1), no âmbito das quais lhes foi solicitado o conto de uma história, num dos contextos sem recurso a quaisquer materiais (conto de história oral) e, no outro contexto, por recurso à manipulação de materiais à sua disposição. Ainda no âmbito destas entrevistas, as crianças assumiram também o papel de informantes, tendo respondido a questões que nos permitiram a recolha de dados no sentido da persecução dos objetivos do estudo e da resposta às questões de investigação enunciadas na secção anterior.

Nesta secção, e em cada uma das subalíneas seguintes, descrevem-se as variáveis em estudo, as opções metodológicas e as diferentes fases de evolução da investigação, identificando-se,

para cada uma delas, o processo de seleção dos grupos de estudo. Abordam-se ainda as técnicas e procedimentos de recolha de dados, o desenho e a validação dos instrumentos de recolha destes dados e, por fim, as metodologias e técnicas de tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.3.1 Variáveis independentes e variáveis dependentes em investigação

A investigação envolveu, como variáveis independentes selecionadas (ou não manipuladas), a “zona populacional” (rural ou urbana), o “ano de escolaridade” e o “sexo” das crianças que participaram no estudo. A “natureza da tarefa de conto da história” (sem manipulação ou com manipulação de materiais) constituiu-se como variável independente manipulada.

A “morfologia das histórias contadas” (funções, sequências de funções, elementos de ligação, triplicações, personagens, espaços e tempos ficcionais e elementos estéticos), o “processo de construção das histórias”, o “conceito de história e dos seus elementos constituintes” (personagens, tempos e espaços ficcionais), assumiram-se como variáveis dependentes do estudo.

O quadro 2, para além de listar as variáveis independentes, selecionadas e manipuladas, e as variáveis dependentes envolvidas na investigação, mostra as relações que se procuraram entre as primeiras e as segundas.

Variáveis independentes		Variáveis dependentes		
Selecionadas	Zona populacional	Morfologia das histórias: <ul style="list-style-type: none"> • Funções; • Elementos de ligação; • Triplicações; • Personagens; • Espaços e tempos ficcionais; • Elementos estéticos. 	Processo de construção das histórias	Conceito de história e dos seus elementos constituintes
	Ano de escolaridade			
	Sexo			
Manipuladas	Natureza da tarefa de conto da história			

Quadro 2. Variáveis independentes (selecionadas e manipuladas) e variáveis dependentes em investigação.

3.3.2 Uma metodologia fundamentalmente exploratório-comparativa

É sabido que a eficiência e adequação de uma metodologia particular dependem, em larga medida, das questões de investigação às quais pretendemos dar resposta e do contexto específico no qual a investigação é levada a cabo (Fraenkel & Wallen, 2003).

Assim, e mediante a caracterização do problema em estudo, os objetivos específicos e questões orientadoras da investigação e ainda as contingências e as condições existentes para a

operacionalização do estudo, optou-se pela utilização de uma metodologia não experimental, de tipo comparativo, mas que se assume como essencialmente exploratória, com objetivos fundamentalmente descritivos e baseada em análises sobretudo qualitativas.

As metodologias com esta tipologia assumem-se como não experimentais porque, ao contrário dos estudos experimentais, o investigador não cria uma diferença entre ou dentro dos grupos de estudo, comparando a sua performance numa ou mais variáveis dependentes, no sentido de determinar os efeitos das diferenças criadas. Num estudo comparativo, a variável de diferenciação dos grupos é uma variável que não pode ser manipulada, ou uma variável que, mesmo podendo sê-lo, não o foi (Fraenkel & Wallen, 2003).

No caso específico da nossa investigação, identificaram-se diferenças tanto entre os grupos de estudo, relacionadas com a “zona populacional” onde os estabelecimentos frequentados pelas crianças se inseriam, como dentro dos grupos de estudo, relacionadas com o “sexo” e com o “ano de escolaridade” dos participantes. Pretendeu-se verificar as consequências destas diferenças ao nível das variáveis dependentes em investigação.

No entanto, e ainda que o estudo levado a cabo se assuma, fundamental e indubitavelmente, como de caráter não experimental, de natureza associativa e de tipo comparativo, está envolvida uma variável independente manipulada - a “natureza da tarefa de conto da história”. Neste caso, a diferença existente foi criada pela investigadora, e pretendeu-se verificar os efeitos da diferença criada na *performance* dos sujeitos em algumas das variáveis dependentes (cf. secção 3.3.1, quadro 2).

A opção por um estudo de natureza comparativa, e o seu desenho, não se fez de forma alheia às principais ameaças à validade interna deste tipo de investigações. Uma das principais limitações desta metodologia relaciona-se com a impossibilidade de recorrer a técnicas de amostragem aleatórias para a seleção dos grupos de estudo, uma vez que as características de diferenciação dos grupos, assumindo-se como variáveis independentes não manipuladas, determinam o recurso, por seleção, a grupos já existentes, que diferem nessas variáveis (Fraenkel & Wallen, 2003).

Ora, não tendo o investigador influência (ou tendo influência reduzida) sobre o processo de formação dos grupos de comparação, existe a possibilidade de estes não serem homogêneos no que diz respeito a uma ou mais variáveis extrínsecas. No sentido de reduzir os riscos relacionados com a heterogeneidade dos sujeitos que integraram os grupos de estudo, foram utilizados alguns dos procedimentos recomendados pela literatura de domínio (Fraenkel & Wallen, 2003).

Um destes procedimentos foi a criação de subgrupos homogêneos em relação a algumas variáveis extrínsecas que se considerou poderem afetar as variáveis dependentes em investigação, nomeadamente a “idade”, a “nacionalidade”, a “língua materna” e as “necessidades educativas” das crianças.

Relativamente à variável “idade”, é sabido que um percurso escolar dito normal faz corresponder

a cada ano de escolaridade os seguintes escalões etários:

Ano de escolaridade	Escalões etários
1.º Ano	6 aos 7 anos de idade
2.º Ano	7 aos 8 anos de idade
3.º Ano	8 aos 9 anos de idade
4.º Ano	9 aos 10 anos de idade

Quadro 3. Correspondência entre ano de escolaridade e escalões etários num percurso escolar regular.

Todavia, é possível matricular uma criança com cinco anos de idade no 1.º ano de escolaridade, no caso de a criança completar os seis anos até ao fim do ano civil da matrícula. Por outro lado, a primeira matrícula da criança na escola pode fazer-se, mediante um conjunto de circunstâncias, numa idade superior aos seis anos, ou a criança pode ficar retida em um ou mais anos, o que significa que não se encaixa no que se considera um percurso escolar normal.

Desta forma, foram excluídas dos subgrupos as crianças que, à data da seleção dos sujeitos a integrar os subgrupos (30 de Setembro de 2001), teriam uma idade em anos completos inferior ou superior à que se definiu para o ano de escolaridade que frequentavam.

As variáveis “nacionalidade” e “língua materna” assentam ambas, e em última análise, num conceito comum: o conceito de cultura. Negligenciando o uso popular da palavra e assumindo unicamente o que esta significa para antropólogos e sociólogos, cultura é toda uma forma de vida, material, intelectual e espiritual (Lawton, 1975), um todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Tylor, 1871 citado em Lawton, 1975). Na perspetiva de Durkheim (2001), a existência de uma sociedade é indissociável da existência de certa homogeneidade entre os membros que a compõem. Estas semelhanças são essenciais à existência da sociedade e são reclamadas pela vida coletiva como condição de pertença. A “nacionalidade” e a “língua materna” integram-se dentro destes aspetos semelhantes que conferem coesão a determinada sociedade.

Por outro lado, se acreditarmos que i) aquilo que constitui o *input* da sociedade age, juntamente com as nossas estruturas internas, no sentido de definir quem somos e o que contamos; ii) a língua é, simultaneamente, a contingência do que aprendemos e a contingência do que expressamos; e iii) as histórias poderão conter, dentro de si, tanto de universal como de específico a cada língua, sociedade e comunidade, compreendemos esta necessidade de homogeneizar um grupo de estudo numa investigação sobre estruturas narrativas.

Por “nacionalidade” entende-se a cidadania legal e atual da criança, isto é, o vínculo legal existente entre a criança e o seu país, adquirido por nascimento. Por “língua materna” entende-se a primeira língua que a criança aprendeu a falar. Contudo, estas variáveis não têm, por vezes, uma relação direta. Por exemplo, uma criança pode ter nacionalidade portuguesa (pode ter sido registada num consulado ou embaixada portuguesa no estrangeiro), mas pode não ter o Português como língua materna. Nesta medida, e na impossibilidade de saber se as crianças

nascidas no estrangeiro teriam ou não o Português como língua materna, foram excluídas do processo de seleção dos subgrupos todas as crianças que não tinham nacionalidade e naturalidade portuguesa, assumindo-se que, em ambas as situações, as crianças não teriam o Português como língua materna.

No que diz respeito à variável “necessidades educativas” é sabido que, atualmente, as crianças com necessidades educativas especiais são integradas na escola regular, fazendo o seu percurso académico juntamente com as outras crianças, ao contrário do que acontecia no passado, em que eram encaminhadas para escolas do ensino especial (Hespanha et al., 2001). Muito embora nos pareça que seria do maior interesse que uma investigação semelhante fosse levada a cabo com crianças com necessidades educativas especiais, esse não é o propósito desta investigação em particular, já que implicaria um enquadramento teórico em parte bastante diferente. Assim, foram excluídas do processo de seleção dos subgrupos todas as crianças que possuíam necessidades educativas especiais.

A exclusão, do processo de seleção dos subgrupos, de todas as crianças cuja idade não correspondia à idade padrão de frequência de um dado ano de escolaridade, que não possuíam nacionalidade portuguesa, que não possuíam o português como língua materna, e que possuíam necessidades educativas especiais, permitiu o controlo destas variáveis extrínsecas, garantindo a homogeneidade dentro e entre os grupos em relação a estas variáveis.

Para além destas variáveis extrínsecas, identificaram-se ainda duas outras: o “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças” e as “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”.

As diferenças indubitavelmente existentes nos mais diversos indicadores do “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças” (classe profissional, habilitações académicas, rendimentos, estilo de vida, entre outros) manifestar-se-ão, acredita-se, ao nível do pensamento e da ação, dos preconceitos e estereótipos, dos mitos e tradições, das conceções morais e sociais (Pardal, 1991) e traduzem-se em formas diferentes de pensamento, gostos, conhecimentos e comportamentos não similares, e capital cultural (competências linguísticas e culturais) diferente, aspetos que se presume poderem interferir nas *performances* das crianças como contadoras de histórias, na estrutura das histórias que contam e nas representações internas que possuem dos conceitos que este estudo pretende explorar.

Esta assunção é também verdadeira para a variável “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”. Se a criança lê e gosta de ler, e se solicita o conto de histórias ou se se envolve neste tipo de atividades, os limites das suas representações conceituais das histórias, tanto ao nível do conteúdo como estruturais, serão porventura mais alargados e menos rígidos, e tanto o processo de conto da história, como o resultado desse processo (a própria história), poderão evidenciar diferenças.

Assim, e no que diz respeito a estas duas variáveis, foi feita uma caracterização dos sujeitos posteriormente à seleção dos subgrupos (cf. secção 4.2), que nos permitiu concluir que estas

duas variáveis extrínsecas não se constituíam como ameaças à validade interna do estudo, dada a homogeneidade encontrada entre e dentro dos grupos face a ambas.

Para além das questões relacionadas com as variáveis extrínsecas, existem ainda outras ameaças à validade interna dos estudos comparativos que foi necessário considerar na presente investigação, nomeadamente as que se prendem com as condições e com os instrumentos da recolha de dados:

A location threat is possible if the data are collected under different conditions for different groups. Similarly, if different data collectors are used with different groups, an instrumentation threat is introduced. Fortunately, it is usually relatively easy to ensure that variations in location and data collectors do not exist. (Fraenkel & Wallen, 2003, p.373)

Para evitar estes tipos de ameaças, os dados foram recolhidos em condições idênticas e utilizando os mesmos instrumentos de recolha, aplicados pelo mesmo sujeito (a investigadora), em ambos os grupos, e em todos os elementos desses grupos.

Por último, há a referir a ameaça da perda de sujeitos, ou mortalidade. Esta é, naturalmente, uma das ameaças mais difíceis de controlar. No caso específico do nosso estudo, não existiu uma verdadeira perda de sujeitos, já que todas as crianças selecionadas puderam participar na investigação. No entanto, verificaram-se três casos de crianças que recusaram, em específico, a tarefa de conto da história, sendo que uma destas crianças recusou ambas as tarefas (sem e com manipulação de materiais), totalizando-se, por isso, quatro situações de recusa²⁷. Estas crianças pertenciam à zona rural, eram do sexo masculino e dos 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Estes casos foram tidos em consideração nas análises estatísticas de frequência operadas.

Para além dos aspetos relativos às ameaças à validade interna dos estudos comparativos, será de enfatizar que este tipo de metodologia possui limitações relacionadas com o estabelecimento de relações de causalidade: «*Interpretations of causal-comparative research are limited, therefore, because the researcher cannot say conclusively whether a particular factor is a cause or a result of the behavior(s) observed*» (Fraenkel & Wallen, 2003, p. 12).

Apesar destas limitações interpretativas, que definem a impossibilidade de estabelecer, de forma efetiva, uma relação de causalidade entre as variáveis, os estudos comparativos adequam-se a situações de investigação em que se procura comparar e interpretar as dissemelhanças em uma ou mais variáveis dependentes, por relação com uma ou mais variáveis independentes selecionadas.

Considerando ainda que a investigação assume, em boa parte, uma natureza exploratória, já que se desconhecem estudos sobre a morfologia das histórias contadas por crianças que se alicercem nos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, estas limitações interpretativas não se nos assemelham graves, já que os objetivos se prendem com uma abordagem específica a um fenómeno (abordagem morfológica às histórias contadas por crianças do 1.º CEB), que poderá posteriormente ser alvo de mais e melhor investigação.

²⁷ Os fatores de recusa não relevam para o que está em foco neste estudo, ficando, no entanto, a indicação que as crianças utilizaram argumentos como “Não me apetece” ou “Não gosto de contar histórias”.

3.3.3 Estudo pré-piloto

O estudo pré-piloto não teve um carácter comparativo, assumindo-se como meramente exploratório, servindo de preparação para o estudo piloto e permitindo dar início ao processo de validação do guião das entrevistas (cf. anexo01_DIG, “Guião pré-piloto”). Considerando a precocidade desta fase da investigação, bem como o facto de este estudo não ter sido levado a cabo naquele que viria a ser o espaço próprio para as entrevistas nos estudos subsequentes, o que nos constrangia na disponibilidade dos materiais a serem utilizados nas entrevistas que envolviam o conto de histórias por recurso à manipulação de materiais, optou-se por testar apenas um único modelo de entrevista, cuja tarefa proposta às crianças se resumiu ao conto oral de uma história e, portanto, sem qualquer manipulação de materiais.

Relativamente ao guião pré-piloto da entrevista, pretendeu-se verificar:

- A adequação das questões às variáveis em estudo e destas aos objetivos delineados;
- A adequação da construção semântica e sintática das questões às características e competências dos sujeitos;
- A adequação do encadeamento das questões na fase A da entrevista;
- A adequação do tempo previsto para as entrevistas;
- A reação das crianças às questões formuladas nas fases B e C da entrevista.

Constituiu-se apenas um grupo de estudo, com um total de quatro crianças, seleccionando-se um estabelecimento de ensino de uma zona rural por se considerar que, tendo em conta os objetivos do estudo, nenhuma mais-valia significativa se obteria da aplicação do instrumento a um outro grupo, de uma zona urbana.

Para a seleção do grupo de estudo (estabelecimento de ensino) e das crianças a integrar o subgrupo de estudo, utilizaram-se métodos de seleção de natureza não aleatória ou empírica, implementando-se as técnicas de seleção por conveniência e intencional. A escolha da Escola EB1 da Gafanha do Areão teve por base as ótimas relações existentes entre o corpo docente e a investigadora, que determinaram a disponibilidade para acolher o estudo.

Esta escola fica situada na localidade da Gafanha do Areão, concelho de Vagos, num meio essencialmente rural (piscatório) e, no ano letivo 2000/2001 (ano em que o estudo pré-piloto decorreu), a escola tinha a funcionar um único lugar de docência para o 1.º CEB, o que resultava numa única turma em que coexistiam os quatro anos de escolaridade. A turma era constituída por 25 crianças entre os seis e os dez anos de idade, todas oriundas de famílias com um nível sociocultural baixo (habilitações académicas reduzidas ou nulas e profissões com remunerações baixas), algumas a usufruir do rendimento mínimo. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e o Português como língua materna, e três delas tinham necessidades educativas especiais.

Para a seleção dos sujeitos a integrar o subgrupo de estudo, consideraram-se as variáveis independentes “ano de escolaridade” e “sexo”, e as variáveis extrínsecas “nacionalidade”, “língua materna” e “necessidades educativas”. Não foram consideradas as variáveis extrínsecas “idade”

e “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”, por não se considerar relevante, face aos objetivos do estudo, um controlo rigoroso destas variáveis. Por outro lado, a turma era, como já se referiu, completamente homogénea no que respeita à variável “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças”.

Para garantir a maior quantidade de *feedback* possível por parte das crianças e um normal desenrolar das entrevistas, foram introduzidas duas outras variáveis de seleção: “disponibilidade expressiva” e “desempenho comportamental”.

Entende-se como “disponibilidade expressiva” a vontade automotivada de expressão e, nesta perspetiva, ela não se refere à qualidade mas sim à quantidade daquilo que é expressado. Enquanto característica daquilo que poderá ser considerado a personalidade da criança, ela é uma variável eminentemente subjetiva e pressupõe que os dados a ela relativos sejam recolhidos junto de pessoas com um conhecimento profundo da criança, neste caso, a professora.

A variável “desempenho comportamental” tem igualmente um caráter subjetivo e muito menos claro do que a anterior. Por “desempenho comportamental” entende-se aqui a forma como a criança se comporta face ao outro, nomeadamente face ao adulto. Se demonstra comportamentos agressivos, de indiferença, de contrariedade ou se, por outro lado, demonstra comportamentos dóceis, de empenho e de afabilidade. Pretendia-se, sobretudo, não ter que lidar com dificuldades ao nível das relações interpessoais criança/investigadora, desencadeados por excessos comportamentais que tivessem de ser constantemente refreados.

O processo de seleção intencional das crianças a integrar o subgrupo de estudo - apoiando-se no conhecimento profundo que a docente possuía sobre as crianças e utilizando-se como instrumento uma simples conversa informal - resultou na obtenção de um conjunto de quatro crianças, conforme a distribuição que o quadro 4 ilustra.

Ano de escolaridade	Sexo feminino	Sexo masculino
1.º Ano	1 Criança	
2.º Ano		1 Criança
3.º Ano	1 Criança	
4.º Ano		1 Criança

Quadro 4. Distribuição das crianças do subgrupo do estudo pré-piloto pelas variáveis “ano de escolaridade” e “sexo”.

O estudo foi levado a cabo no dia 22 de Março de 2001. As entrevistas - uma por cada criança, num total de quatro sessões - foram realizadas no refeitório da escola, duas da parte da manhã e duas da parte da tarde, e registadas em formato vídeo (VHS).

As considerações relativas à persecução dos objetivos delineados para o estudo pré-piloto, em específico os que dizem respeito à validação do guião da entrevista, serão apresentadas, de forma extensiva, mais à frente neste capítulo (cf. secção 3.4.1).

3.3.4 Estudo piloto: primeira fase

A primeira fase do estudo piloto²⁸ teve início a 19 de Junho de 2001, após um período de tempo necessário para a análise dos dados recolhidos através do estudo pré-piloto e para o consequente redesenho do instrumento de recolha de dados relativos às variáveis dependentes.

O estudo foi ainda precedido pela seleção dos estabelecimentos de ensino a constituir os grupos de estudo, situados em zonas populacionais distintas (um numa zona urbana e outro numa zona rural, ou numa zona onde subsistissem ainda traços de ruralidade) e a partir dos quais se selecionaram os subgrupos de estudo, quer para o estudo piloto, quer para o estudo principal. Para a seleção dos grupos de estudo (estabelecimentos de ensino) foram utilizados métodos de natureza não aleatória ou empírica, nomeadamente a técnica de seleção intencional. A intencionalidade da seleção dos grupos permitiu, por um lado, a procura de estabelecimentos onde lecionassem professores com quem a Universidade de Aveiro já tivesse estabelecido laços de cooperação, no sentido de assegurar a disponibilidade dos professores para considerarem a integração dos seus alunos na investigação e, por outro lado, a procura de estabelecimentos com alguma proximidade física à Universidade de Aveiro.

Desta forma, estabeleceram-se contatos informais com coordenadores de estágio da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade de Aveiro, e com professores cooperantes do 1.º CEB, tendo-se selecionado a Escola EB1 de Oliveirinha²⁹, enquanto estabelecimento inserido numa zona onde subsistem traços de ruralidade, e o Centro de Infância Arte e Qualidade (CIAQ)³⁰, enquanto estabelecimento inserido numa zona urbana.

Na primeira fase do estudo piloto foi utilizada a técnica de seleção não aleatória ou empírica designada por seleção intencional, para constituir subgrupos de quatro crianças por cada um dos grupos de estudo (estabelecimentos de ensino) selecionados, num total de oito crianças de nacionalidade portuguesa, com o Português como língua materna, uma por cada ano de escolaridade, sem necessidades educativas especiais, encaixando-se cada par de crianças num

²⁸ O estudo piloto aconteceu em duas fases: uma primeira, que teve lugar no termo do ano letivo 2000/2001, e uma segunda, que aconteceu no início do ano letivo 2001/2002, imediatamente antes do início do estudo principal.

²⁹ Os critérios número de habitantes e densidade populacional são comumente considerados enquanto diferenças fundamentais entre espaços urbanos e espaços rurais. No entanto, para além destes critérios obviamente demográficos, e no domínio das características intrínsecas de uma determinada zona, é possível apontar outros fatores distintivos, nomeadamente o lugar que a agricultura ocupa no sistema de produção local, a qualidade e a quantidade dos serviços disponíveis, a sociabilidade e o modo de vida (Drouard, Legros & Pascal, 1991). Para além dos problemas que possam levantar-se face a cada um destes critérios, e ainda que existam muitos casos em que, a cada uma das morfologias, urbana e rural, correspondam atividades e valores específicos, existem por vezes casos em que a uma morfologia rural corresponde uma população urbana, por exemplo, sem qualquer atividade agrícola (é o caso das zonas urbano-rurais). São fenómenos decorrentes das topologias anelares dos sistemas urbanos e dos ciclos de vida dos indivíduos nestes sistemas, que tendem a afastar-se dos centros urbanos no decorrer das suas vidas (embora tendam a voltar a eles mais tarde), levando a que estas zonas se alarguem, por pressão demográfica, a espaços ditos rurais (Drouard et al., 1991). A localidade onde a Escola EB1 de Oliveirinha se insere assume-se, nesta perspetiva, não como uma zona tipicamente rural, mas zonas que, acolhendo uma população mais ou menos urbana, continua a evidenciar uma morfologia rural, e traços do que pode ser entendido como ruralidade, mediante os critérios a que aludimos.

³⁰ Relativamente à zona urbana, as opções eram vastas. No entanto, tendo em conta que o transporte das crianças de e para o estabelecimento localizado na zona rural (assegurado pela própria investigadora), ainda que razoavelmente próximo da Universidade, implicaria gastos consideráveis de tempo, ter-se-ia então que, de forma compensatória, selecionar um estabelecimento cuja proximidade física do local onde as entrevistas tiveram lugar fosse efetivamente curta. O CIAQ está integrado no Campus Universitário, muito perto, portanto, do local das entrevistas, o que permitiria que a deslocação das crianças, para além de mais rápida, fosse feita a pé. Para além disso, o relacionamento entre os Educadores e os Investigadores sempre esteve facilitado pela habituação de convívio e disponibilidade para este tipo de atividades de investigação.

dos perfis socioculturais previamente delineados (cf. quadros 1 e 2 do anexo 2), controlando-se assim esta variável extrínseca.

Vimos a observar um caso de mortalidade no subgrupo de estudo da zona urbana, que viu o seu número total de crianças reduzido para sete, dado que a criança do perfil *d'* (sexo masculino, 4.º ano de escolaridade) teve um problema de saúde que a impediu de realizar as entrevistas, que aconteceu no termo do ano letivo, tendo a criança deixado de frequentar o estabelecimento de ensino (progrediu para o 2.º CEB). Este facto, a par com a identificação, a partir das observações diretas feitas durante as entrevistas, da necessidade de reconsiderar aspetos específicos dos guiões das entrevistas, determinaram a decisão de interromper o estudo piloto, dando-lhe posteriormente continuidade. Desta forma, o estudo piloto aconteceu em duas fases.

O período de tempo que mediou o final do estudo pré-piloto e o início da primeira fase do estudo piloto serviu ainda para a preparação do espaço destinado às entrevistas. Este espaço – uma sala, designada por Ludoteca, que nos foi cedida pelo Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro – sofreu uma reestruturação ao nível do seu *layout* e decoração, planeada de acordo com objetivos específicos, nomeadamente:

- Introduzir o tema da entrevista;
- Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional;
- Ajudar a dissipar qualquer constrangimento por parte das crianças;
- Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças, mostrando-a como alguém capaz de brincar ao faz-de-conta, capaz de imaginar histórias de bruxas, gigantes e florestas encantadas e não como alguém distante e superior;
- Disponibilizar um ambiente acolhedor para que a criança se sentisse o mais confortável possível;
- Permitir que o mesmo espaço pudesse ser utilizado tanto nas entrevistas cuja tarefa envolvia a manipulação de materiais como nas que não envolvia.

Em termos de *layout*, o espaço estava dividido em três áreas principais: a zona de envolvência ou percurso, a zona da cabana das histórias, onde as entrevistas se desenrolavam, e a zona de desenhos, por onde as crianças eram convidadas a passar antes de irem embora.

No que diz respeito à decoração, a sala permitia encetar com as crianças uma espécie de “brincadeira de faz-de-conta”, levando-as a entrar num espaço “povoado” por elementos normalmente existentes em histórias infantis, como florestas encantadas, castelos, bruxas, cabanas, etc., que cobriam as paredes, as estruturas e o chão, na forma de cenários ou elementos/objetos tridimensionais, como árvores e um barco (cf. figura 1).

À entrada na sala, a investigadora informava a criança, numa voz sussurrada: «Olha, estás a ver, estamos ao pé de uma floresta encantada. Devemos seguir sempre pelo caminho até chegarmos ao lago. Não podemos falar alto porque podemos acordar a bruxa que mora naquele castelo e os gigantes que andam por aqueles montes. Está bem? Vamos atravessar o lago de barco para o outro lado. O nosso objetivo é chegar à cabana das histórias. Vamos a isso?». Depois da

"viagem" até ao outro lado do lago, a criança via um novo cenário com outras cabanas, árvores, etc. e uma tabuleta que indicava a direção da cabana das histórias. Um pequeno caminho levava-a até à estrutura de madeira.

Dentro da estrutura, a criança era convidada a sentar-se nos pequenos sofás ou nas várias almofadas dispostas no chão, em cima de uma carpete. Ao fundo da cabana colocou-se um cortinado opaco que permitia separar a área onde se encontravam os materiais para manipulação. Depois de ligar a câmara, a investigadora sentava-se no chão, junto da criança, e dava início à entrevista.



Figura 1. Fotos da Ludoteca, reestruturada e redecorada para a operacionalização do estudo piloto e do estudo principal.

No fim da entrevista, a investigadora explicava às crianças que deviam voltar a atravessar o lago mas que, antes de ir embora, iam fazer um pequeno desvio, por um atalho seu conhecido, para visitar um sítio onde podiam deixar uma mensagem, fazer um desenho ou dar a sua opinião sobre aquele momento.

Ainda que mantendo uma natureza exploratória, este estudo foi desenhado e operacionalizado no sentido de se constituir como fase de verdadeira preparação para o estudo principal e, nessa medida, ele serviu, não apenas para testar e validar o espaço preparado para as entrevistas e a *performance* da investigadora enquanto entrevistadora, mas também para testar e validar os instrumentos e processos metodológicos que vieram a permitir operacionalizar um estudo principal de caráter comparativo, mas que envolvia uma variável experimental (variável independente manipulada: “natureza da tarefa de conto da história” - com manipulação de materiais ou sem manipulação de materiais).

O estudo piloto permitiu preparar esta situação de natureza experimental. Para o efeito, foram

desenvolvidos dois modelos distintos do guião da entrevista (cf. secção 3.4.1 e anexo02_DIG), que permitiram que fosse aplicada, a cada uma das crianças do subgrupo, uma tipologia distinta de tarefa de conto de histórias em cada uma das entrevistas a que foram sujeitas. Assim, na primeira entrevista, foi solicitado às crianças o conto de uma história sem recurso à manipulação de materiais (conto de história oral) e, na segunda entrevista, o conto de uma história por recurso à manipulação de materiais, que as crianças puderam escolher de entre um conjunto de materiais disponíveis.

Pretendeu-se ainda compreender a adequação da quantidade e qualidade dos materiais disponibilizados para a realização da tarefa de conto de história nas entrevistas que envolviam a manipulação de materiais.

Foram, portanto, realizadas duas entrevistas por criança, num total de 15 sessões (considerando o caso de mortalidade no subgrupo da zona urbana), registadas em formato vídeo (VHS). Em paralelo com as entrevistas, que terminaram a 28 de Junho de 2001, decorreu o processo de preenchimento das “Fichas de caracterização” (cf. secção 3.4.3.1 e anexo 3) para a seleção dos subgrupos de estudo para a segunda fase do estudo piloto e para o estudo principal.

Relativamente ao espaço preparado para as entrevistas, e da observação direta e participante da investigadora, resultou a convicção de que tanto o *layout* como a decoração da sala demonstraram ser eficazes face aos objetivos já identificados. Todas as crianças, das mais novas às mais velhas, mostraram entusiasmo em relação à “brincadeira” inicial proposta. Nomeadamente, observou-se que mesmo as crianças que no percurso até à Ludoteca se mostraram reservadas ou pouco à vontade reagiram de forma bastante positiva ao ambiente da sala e à brincadeira proposta, alterando o seu comportamento e disponibilidade expressiva.

Em relação à estrutura de madeira dentro da qual se montou a “cabana das histórias”, cabe referir que, muito embora funcionasse de forma eficaz no sentido de criar um ambiente acolhedor, e no isolamento do espaço da entrevista em relação ao restante espaço, evitando assim que a criança se distraísse com os cenários e elementos circundantes, restringia bastante os ângulos de filmagem. As câmaras ficaram posicionadas no canto inferior direito da estrutura, uma delas direcionada para o espaço da entrevista e a outra para o espaço dos materiais. Todavia, como o espaço total coberto pela estrutura era relativamente pequeno, os ângulos de filmagem resultavam bastante fechados. Como consequência direta, o espaço que a criança podia utilizar para contar a história ficava também bastante reduzido.

No sentido de resolver o problema e evitar a possibilidade de se perderem alguns momentos ou detalhes das histórias, propôs-se às crianças que contassem a história utilizando o espaço da entrevista, que podia ser rapidamente preparado para o efeito. Eliminando um dos sofás ou puxando-o para a frente, no momento do conto, a criança ficava com o espaço necessário e enquadrada no ângulo de filmagem da câmara principal.

Desta forma, e face ao exposto, o *layout* e decoração da sala mantiveram-se inalterados nos momentos subseqüentes da investigação.

As considerações relativas à validação dos guiões piloto das entrevistas, bem como as que dizem respeito à avaliação da adequação da quantidade e qualidade dos materiais disponibilizados para a realização da tarefa de conto de história, nas entrevistas que envolviam a manipulação de materiais, serão apresentadas mais à frente neste capítulo (cf. secção 3.4.1).

No final da primeira fase do estudo piloto procedeu-se ao desenho e aplicação (preenchimento) das “Fichas de caracterização” que vieram a permitir a recolha de dados para a seleção dos subgrupos de sujeitos para a segunda fase do estudo piloto e para o estudo principal.

3.3.5 Estudo piloto: segunda fase

A decisão de bipartir o estudo piloto assentou, por um lado, no facto de nos termos deparado com um caso de mortalidade no subgrupo de estudo da zona urbana, em que uma criança teve um problema de saúde que a impediu de realizar as entrevistas (já no término do ano letivo, tendo depois transitado para o 2.º CEB) e, por outro lado, na identificação, a partir das observações diretas feitas durante as entrevistas, da necessidade de se reconsiderarem aspetos específicos dos guiões (cf. secção 3.4.1).

Assim, a interrupção do estudo permitiu a análise dos dados recolhidos durante a primeira fase, bem como o redesenho dos guiões. Permitiu ainda o desenho do instrumento que veio a viabilizar a recolha de dados que nos permitiram caracterizar os subgrupos do estudo principal – o “Inquérito por questionário aos encarregados de educação” (cf. secção 3.4.3 e anexo 4). A segunda fase do estudo piloto serviu então, e fundamentalmente, para validar aspetos específicos dos instrumentos de recolha de dados.

A seleção das crianças a integrar os subgrupos para esta segunda fase do estudo piloto (e para o estudo principal) foi precedida pelo preenchimento da “Ficha de caracterização”, que permitiu a recolha dos dados qualitativos essenciais ao processo de seleção (nome, ano de escolaridade, data de nascimento, idade, sexo, nacionalidade, língua materna e necessidades educativas da criança) e a recolha de dados quantitativos relativos às crianças matriculadas no 1.º CEB, em ambos os estabelecimentos de ensino, no ano letivo 2001/2002, no sentido de se chegar a uma caracterização quantitativa exata dos grupos de estudo da investigação.

O quadro 3 do anexo 2 sistematiza os dados quantitativos recolhidos em relação a cada um dos grupos de estudo (estabelecimentos de ensino), no que diz respeito às variáveis “sexo” e “ano de escolaridade”, *a priori* de qualquer procedimento de exclusão ou seleção.

Considerando as diferenças identificadas dentro dos grupos de estudo, nomeadamente no “ano de escolaridade” e “sexo”, foi necessário recorrer a métodos e técnicas de seleção das crianças a integrar os subgrupos que nos permitissem um controlo destas variáveis, mapeando nos subgrupos as diferenças existentes nos grupos. Neste sentido, utilizou-se a técnica de seleção probabilística designada por amostragem estratificada. Este tipo de amostragem, sujeita aos critérios essenciais de aleatoriedade no interior de cada estrato, comporta uma distribuição de

caraterísticas similares às do universo e comporta-se como se reunisse, no seu seio, uma série de seleções probabilísticas simples (Pardal & Correia, 1995).

Implementou-se uma estratificação a dois níveis: num primeiro nível, os carateres considerados na estruturação dos estratos foram os anos de escolaridade que compõem o 1.º CEB, definindo-se quatro estratos homogéneos em si e perfeitamente heterogéneos entre si; num segundo nível, cada um dos quatro estratos anteriores foi dividido em dois estratos, cuja estruturação teve por base o “sexo” da criança.

Do processo de seleção dos subgrupos excluiu-se um número determinado de crianças, pelos motivos constantes no quadro 5. Em termos quantitativos, o processo de eliminação resultou no afastamento de um total de 60 sujeitos, 31 da zona rural e 29 da zona urbana, conforme se pode observar no quadro 4 do anexo 2.

Motivo 1	Integraram os subgrupos de estudo da primeira fase do estudo piloto.
Motivo 2	Idade em anos completos em 30 Setembro de 2001 inferior ou superior aos escalões etários definidos para cada ano de escolaridade.
Motivo 3	Não possuíam nacionalidade portuguesa e/ou o Português como língua materna.
Motivo 4	Possuíam necessidades educativas especiais.
Motivo 5	Fichas de caraterização continham erros de preenchimento.

Quadro 5. Motivos da exclusão de crianças do processo de seleção dos subgrupos da segunda fase do estudo piloto e do estudo principal.

Posteriormente ao processo de exclusão, os grupos de estudos passaram a integrar um total de 169 crianças, de nacionalidade portuguesa, com o Português como língua materna, dos seis aos 10 anos de idade, sem necessidades educativas especiais, matriculadas no 1º CEB no ano letivo 2001/2002, 94 das quais constituindo o grupo de estudo da zona rural (EB1 de Oliveirinha), e 75 constituindo o grupo de estudo da zona urbana (CIAQ).

O primeiro passo do processo de seleção estratificada foi a definição dos estratos. Como se tratava de uma multiestratificação, operou-se, em primeiro lugar, a estratificação de nível um, isto é, dentro da “zona populacional” em que cada estabelecimento se inseria, rural ou urbano, definiram-se quatro estratos de acordo com o “ano de escolaridade”/“escalon etário” das crianças (cf. quadro 5 do anexo 2).

Em seguida, operou-se o segundo nível de estratificação, subdividindo cada um dos estratos anteriores em dois estratos, de acordo com a variável “sexo”. O quadro 6 do anexo 2 mostra a distribuição do número total dos sujeitos pelos diferentes estratos deste segundo nível de estratificação.

Neste nível de estratificação, foi necessário selecionar quatro crianças do grupo de estudo da zona urbana para dar continuidade ao estudo piloto. A seleção de crianças unicamente do grupo de estudo da zona urbana para a operacionalização da segunda fase do estudo piloto, grupo a frequentar o estabelecimento com maior proximidade física ao local das entrevistas, prendeu-se, por um lado, com o facto de este estudo não pretender assumir-se como comparativo, tendo

objetivos muito específicos relacionados com a validação de aspetos concretos dos guiões das entrevistas e, por outro lado, com a necessidade de fazer face a constrangimentos de ordem logística que determinavam a operacionalização deste estudo num período de tempo muito curto, por forma a poder dar-se início ao estudo principal.

Optou-se pela modalidade de seleção aleatória simples designada enumeração e tiragem à sorte, em evidente detrimento de outras possíveis, uma vez que o número reduzido de sujeitos a seleccionar não justificava recorrer a técnicas mais sofisticadas, ou sequer à informatização do processo.

Assim, a cada uma das fichas de caracterização preenchidas em cada estabelecimento foi atribuído um código constituído pela letra identificativa da “zona populacional” do grupo de estudo (R ou U), pelo número do primeiro estrato – “ano de escolaridade” (1, 2, 3 ou 4), pela letra do segundo estrato – “sexo” (F ou M) e por um número que identifica a criança no processo de seleção aleatória, que começa em 001 e cuja sequência não é interrompida entre os grupos de estudo (estabelecimentos) e entre os estratos. Por exemplo, o código R1F010 identifica a ficha de caracterização de uma criança da EB1 de Oliveirinha (R), do 1.º ano de escolaridade (1) e do sexo feminino (F), codificada em 10.º lugar. Os códigos foram reproduzidos em papéis, que foram introduzidos em 16 sacos diferentes, cada um deles com a identificação total do estrato (por exemplo, R1F).

Porque se pretendia seleccionar unicamente quatro crianças, foi necessário distribuí-las entre os sexos feminino e masculino, de forma equilibrada, seleccionando-se duas crianças do sexo feminino e duas crianças do sexo masculino. Definiu-se o valor da variável “sexo” para a criança do 1.º ano de escolaridade a seleccionar, através de um processo de seleção aleatória simples na sua modalidade enumeração e tiragem à sorte - este procedimento determinou que o valor da variável “sexo” seria masculino. Nos estratos seguintes, a variável “sexo” assumiu, de forma intercalar, um valor oposto ao seu valor imediatamente anterior, resultando na constituição do subgrupo apresentado no quadro 7 do anexo 2.

Foram realizadas duas entrevistas por criança, num total de oito sessões, que decorreram entre 26 de Outubro e 15 de Novembro de 2001. Foram ainda distribuídos e recolhidos, em paralelo, os inquéritos por questionário aos encarregados de educação das crianças do subgrupo de estudo. Na secção 3.4.1 serão apresentadas as considerações relativas à validação dos guiões desta segunda fase do estudo piloto.

3.3.6 Estudo principal

Tendo em conta que os aspetos experimentais introduzidos na investigação determinaram a necessidade de se fazerem duas entrevistas por criança, seria de todo impossível a constituição de subgrupos para o estudo principal efetivamente representativos dos grupos de estudo, dado o consequente prolongamento no tempo da fase de recolha de dados. Por outro lado, e

considerando a multiplicidade de objetivos da investigação e, em específico, a complexidade da análise morfológica às histórias contadas pelas crianças, um número demasiado grande de sujeitos por cada subgrupo significaria também um prolongamento da fase de tratamento e análise dos dados.

Optou-se assim pela seleção de um número considerado suficiente e maneável de sujeitos, face aos constrangimentos logísticos referidos, num total de 32 crianças a integrar os subgrupos do estudo principal, 16 por cada grupo de estudo/estabelecimento, correspondendo a, respetivamente, 17,0% e 21,3% do universo de crianças com nacionalidade portuguesa e o Português como língua materna, cuja idade em anos completos não era inferior ou superior à definida para cada um dos anos de escolaridade, sem necessidades educativas especiais e cujas fichas de caracterização não continham lapsos de preenchimento, a frequentar cada um dos estabelecimentos de ensino no ano letivo 2001/2002.

Utilizando-se os mesmos métodos e procedimentos já descritos para a segunda fase do estudo piloto, foram retirados dois papéis de cada um dos 16 sacos, selecionando-se um total de 32 crianças, quatro por cada ano de escolaridade, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino (cf. quadro 8 do anexo 2).

A participação das crianças selecionadas no estudo esteve obviamente dependente de autorização dos encarregados de educação, a quem solicitámos o preenchimento e assinatura de uma autorização escrita (cf. anexo03_DIG) relativa à participação na investigação e deslocação dos educandos à Universidade de Aveiro.

Porém, três das crianças selecionadas para o subgrupo de estudo da zona rural (EB1 de Oliveirinha), dos 1.º e 3.º anos de escolaridade, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino, respetivamente, não foram autorizadas pelos encarregados de educação a participar na investigação. Desta forma, foi necessário selecionar, nos estratos correspondentes e segundo os mesmos procedimentos, outras crianças para integrar este subgrupo de estudo (cf. quadro 9 do anexo 2 e quadro 10 do anexo 2, que atualiza a constituição dos subgrupos de estudo para o estudo principal, destacando-se a sombreado as crianças selecionadas em substituição).

O estudo principal teve início logo após a finalização da segunda fase do estudo piloto, em Novembro de 2001. Por esta altura, sabíamos já que a duração inicialmente prevista para a sua operacionalização era inadequada, uma vez que o agendar das entrevistas deveria considerar a disponibilidade das crianças, bastante limitada devido ao grande número de atividades extracurriculares em que se encontravam inscritas, em especial as crianças do subgrupo de estudo da zona urbana. De facto, o prazo de conclusão do estudo principal previsto no cronograma de execução (dois meses) estendeu-se por mais um mês e meio, sensivelmente, tendo-se finalizado o estudo a 13 de Fevereiro de 2002.

Cada criança foi sujeita a duas entrevistas, tendo resultado do estudo principal 64 entrevistas, que foram videogravadas, sendo que o espólio para análise se constituiu em 13 cassetes de vídeo (VHS) de 180 minutos de duração. Estas entrevistas foram posteriormente transcritas e

sujeitas a diferentes tipos de análise (cf. secção 3.5.2).

Foram ainda distribuídos e recolhidos 32 inquéritos por questionário aos encarregados de educação das crianças envolvidas no estudo principal, utilizando-se o método de entrega e recolha em mão, por intermédio dos professores e educadores dos estabelecimentos de ensino, que constituíram uma valiosa ajuda neste processo. Os dados recolhidos através destes inquéritos foram posteriormente tratados e analisados (cf. secção 3.5.1), permitindo-nos caracterizar os subgrupos de estudo do estudo principal (cf. secção 4.2).

3.4 Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha de dados: escolha, desenho e validação

No contexto dos diferentes estudos desta investigação, recorreremos a técnicas e procedimentos de recolha de dados diversos, cuja seleção decorreu dos objetivos e do corpo de indicadores pertinentes definidos para os estudos, sendo induzida pelo modelo de análise concebido, bem como pela definição/seleção dos participantes na investigação, de acordo com as recomendações da literatura no domínio (Pardal & Correia, 1995).

Desta forma, a seleção e utilização de uma multiplicidade de técnicas foi operada em função dos igualmente múltiplos objetivos definidos, nomeadamente em função da necessidade de recolha de dados relativos ao conceito de história, ao processo de construção e estruturação das histórias contadas pelas crianças envolvidas na investigação, bem como da obtenção de dados que nos permitissem a seleção dos subgrupos de estudo, e a caracterização destes.

Assim, foram selecionadas as técnicas de inquérito por entrevista, em específico a entrevista clínica, na modalidade semiestruturada; de observação direta e participante, na modalidade não estruturada; e do inquérito por questionário. A combinação destas técnicas, em especial do inquérito por entrevista e da observação direta e participante, veio a revelar-se vantajosa, nas diferentes etapas desta investigação, na medida em que se conjugaram para fornecer, por um lado, maior abundância de dados e, por outro lado, dados complementares sobre os fenómenos em estudo. Abordam-se em seguida, de forma individual, cada uma das técnicas utilizadas na investigação.

3.4.1 Inquérito por entrevista – entrevista clínica semiestruturada

A técnica privilegiada para a recolha de dados relativos ao conceito de história e ao processo de construção e estruturação das histórias contadas pelas crianças envolvidas na investigação foi o inquérito por entrevista, nomeadamente a entrevista clínica, num formato semiestruturado, no contexto da qual também ocorreu o pedido para o conto da história, sem e com manipulação de materiais.

A escolha desta técnica prendeu-se com o facto de nela se encorajar o entrevistado a falar

abertamente, respondendo a questões que lhe são colocadas oralmente, e/ou através de tarefas experimentais, tornando-se possível ao entrevistador a confirmação do raciocínio utilizado pelos entrevistados. Assim, ela pareceu-nos a que melhor se adequava aos objetivos do estudo, e ao próprio fenómeno em estudo, já que proporcionava ao entrevistado oportunidade máxima de expor o seu raciocínio comparativamente com qualquer outra técnica (Martins, 1989).

Por outro lado, a entrevista clínica permite adaptar o modo de recolha da informação às características do entrevistado, por exemplo, o número e tipo de perguntas e o tempo de espera pelas respostas o que, na presente investigação, era de extrema importância, uma vez que os entrevistados eram crianças, em estádios de desenvolvimento diversos, e com características muito diferentes. Alguns autores (por exemplo, Damon & Hart, 1988) apresentam mesmo a entrevista clínica como uma ferramenta indispensável, particularmente quando existe uma grande variedade de idades e sofisticações verbais entre os participantes, como foi o caso da presente investigação. Para além disto, pareceu-nos ainda que nenhuma outra opção permitia obter tanta informação, e tão profunda, sobre o significado dos fenómenos, e das próprias palavras, para o entrevistado.

O formato semiestruturado da entrevista clínica assume-se como um compromisso entre os formatos estruturado e não-estruturado, procurando-se um nível ótimo de liberdade e de estruturação. Nesta modalidade, que nem é inteiramente livre e aberta, nem é orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que são lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, nem tão-pouco como foram formuladas e concebidas originalmente (Pardal & Correia, 1995). Torna-se assim possível perseguir as ideias dos entrevistados em áreas temáticas previamente estabelecidas, mas com flexibilidade bastante para esclarecer e confirmar ideias não esperadas.

Em relação a esta flexibilidade, tantas vezes entendida enquanto ausência de rigor científico, Damon (1997, citado em Damon & Hart, 1998) introduz uma distinção interessante entre rigor científico e rigidez científica, defendendo que o verdadeiro rigor e controlo científico, numa entrevista a uma criança, deriva daquilo a que chama “flexibilidade bem conduzida”, e não da estandardização arbitrária de procedimentos. A escolha desta modalidade de entrevista clínica fez-se por nos parecer, tal como afirmam Damon e Hart (1988), ser exatamente esta flexibilidade do questionamento que permite guiar as crianças na exploração do seu próprio conhecimento, ainda que esta exploração não possa ser a expressão arbitrária de qualquer ideia que passe pela cabeça da criança e deva focar-se nas temáticas definidas para a entrevista.

Todavia, e no contexto do presente estudo, a estruturação das entrevistas deveria permitir a comparação entre os participantes. Para que tal fosse possível, a entrevista deveria manter um equilíbrio entre, por um lado, a determinação da direção do raciocínio da criança e, por outro lado, a possibilidade de adaptar as questões às características dos entrevistados e a permissão para discursar sobre as ideias e conceitos. Este tipo de equilíbrio não é fácil de conseguir,

especialmente quando os participantes são crianças, com uma capacidade de atenção curta e frágil.

Reconhece-se que, a par com as vantagens apresentadas acima, a técnica da entrevista clínica apresenta, porém, algumas limitações. Em primeiro lugar, trata-se de uma técnica extremamente morosa, não apenas no que respeita à realização das entrevistas individuais, mas também relativamente à transcrição de protocolos e respetiva análise, o que foi possível confirmar na presente investigação. Por outro lado, a questão da análise dos protocolos não é, de todo, consensual, sendo utilizados diversos modelos. Acrescente-se ainda o facto de exigir que o entrevistador se concentre, de forma total, no entrevistado, de maneira a conseguir ser um bom ouvinte e acompanhar o raciocínio da criança.

Para além destas limitações, aparece ainda a necessidade de preparação do entrevistador e a capacidade para identificar os aspetos que devem ser objeto de novas questões, certificar-se do significado das palavras para o entrevistado, aperceber-se de qualquer ideia não esperada e elaborar questões para a esclarecer, decidir colocar ou não mais questões e intuir a melhor forma de as colocar, e ser capaz de manter o entrevistado participativo durante a entrevista (Martins, 1989), o que se revela muito problemático quando nos referimos a crianças entre os seis e os 10 anos de idade.

Sendo difícil estabelecer o número de treinos necessários para se conseguir uma boa técnica de entrevistador, e apesar de se considerar que este aspeto depende também, entre outros fatores, dos traços de personalidade do entrevistador e da flexibilidade da própria entrevista (Martins, 1989), pareceu-nos razoável a estimativa de Pines et al. (1978, citado em Martins, 1989) de uma prática de 10 sessões para se conseguirem entrevistas fiáveis.

Nesta perspetiva, a fase de pilotagem da investigação foi essencial, tendo possibilitado o desenho progressivo dos guiões com base em protótipos que foram sendo testados, a necessária prática na aplicação da técnica e um processo de reflexão sobre a experiência que, sem dúvida, conduziu a uma otimização dos guiões e das capacidades da investigadora, e serviu de garante ao êxito das entrevistas.

O desenvolvimento dos guiões teve início com o desenho do guião da entrevista, cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais. Neste sentido, e face à escassez de bibliografia no domínio, procurou-se a orientação de investigadores com experiência na operacionalização da técnica da entrevista clínica, nomeadamente a Professora Doutora Maria Isabel Martins, cujos conselhos foram determinantes.

A entrevista deveria permitir explorar as representações internas das crianças relativamente ao conceito de história e dos diferentes elementos narrativos, deveria permitir apresentar à criança a tarefa de conto de uma história e explorar o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada. Para além disto, deveria ainda permitir a recolha de dados que viessem a viabilizar uma caracterização dos subgrupos dos estudos, especialmente no que diz respeito à variável extrínseca “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de

histórias”. Considerando estes objetivos, o “Guião pré-piloto” (cf. anexo01_DIG) estruturava a entrevista em três fases principais, conforme se observa no quadro 6.

A problemática dos critérios a utilizar para a formulação das questões a introduzir em cada uma das fases da entrevista revelou-se difícil. Como refere Martins (1989), na técnica da entrevista clínica não é possível definir antecipadamente se uma determinada questão é, de facto, uma “boa questão”, dado que o que determinará a relevância da pergunta colocada será a resposta do entrevistado. No entanto, afirma a investigadora, poder-se-á partir do princípio de que as questões orientadas para o pedido de explicação serão, provavelmente, as que originarão respostas mais ricas.

	Objetivos gerais
Fase A	<ul style="list-style-type: none"> • Construir uma relação de familiaridade com a criança e obter dados que viessem a permitir caracterizar os subgrupos no que respeita aos hábitos e preferências de ocupação de tempos livres, às preferências e desempenhos escolares e à variável extrínseca “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”.
Fase B	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as ideias das crianças relativamente ao conceito de história e dos diferentes elementos narrativos; • Desenvolver os conceitos principais.
Fase C	<ul style="list-style-type: none"> • Obter histórias originais contadas oralmente pelas crianças; • Explorar o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada.

Quadro 6. Guião pré-piloto – fases principais da entrevista e seus objetivos gerais.

O objetivo do investigador será, então, o de colocar questões cujas respostas apresentem interesse genuíno e encorajar o entrevistado a justificar as suas opções e argumentos, não esquecendo que a entrevista não é um interrogatório. As questões deverão ser de fácil resposta, neutras e profundas, o que implica a sua acessibilidade ao nível da linguagem, da estruturação e dos conceitos. Para além disso, e numa entrevista de formato semiestruturado, como era o caso da presente, as questões deveriam considerar as respostas anteriores do entrevistado, não podendo ser exatamente as mesmas para todas as crianças ou ser apresentadas sempre pela mesma ordem.

Optou-se pela utilização de uma estratégia semelhante à utilizada por Martins (1989), definindo-se questões-tipo de iniciação para cada uma das fases da entrevista, de natureza exploratória, e que se destinavam a desencadear as primeiras ideias das crianças, apelando essencialmente a descrições, podendo ser introduzidas sem obedecer a qualquer ordem sistemática. A estas seguiam-se questões de desenvolvimento ou elaboração, de natureza contextual, que se destinavam a expandir ou completar as ideias introduzidas, apelando sobretudo a explicações, e ainda, quando necessário, questões de certificação, destinadas a confirmar (ou não) as ideias apresentadas, ou a esclarecer aspetos não suficientemente claros.

Na formulação das questões existiu a preocupação com o rigor, evitando-se formas enfáticas de perguntar ou formas de excluir respostas possíveis, procurando-se que as questões incidissem

sobre o campo de conhecimento ou experiência das crianças, na tentativa de evitar respostas artificiais causadas pela incompreensão ou interpretação incorretas.

3.4.1.1 Reflexões sobre o guião da entrevista utilizado no estudo pré-piloto

De acordo com o descrito na secção 3.3.3 deste capítulo, o instrumento foi aplicado, no estudo pré-piloto, a um grupo de quatro crianças da EB1 da Gafanha do Areão (uma criança por ano de escolaridade, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino). Da prática das entrevistas (observação direta e participante), bem como da posterior análise às gravações vídeo, foi possível constatar a necessidade de reajustes ao guião da entrevista utilizado no estudo pré-piloto.

Em primeiro lugar, verificou-se que o “Guião pré-piloto” não integrava alguns aspetos das entrevistas, nomeadamente, a fase de apresentação, em que se explicava a presença da câmara, os motivos da entrevista e se colocava a criança à vontade para desistir, recusar responder ou interromper a entrevista; e a fase de finalização, em que se informava a criança de que a entrevista tinha terminado e se agradecia a sua colaboração. Estas fases foram acrescentadas às que se identificaram anteriormente no quadro 6.

Para além disso, concluiu-se da necessidade de rever a construção semântica e sintática de algumas questões introduzidas na fase A da entrevista, especialmente as que diziam respeito à área escolar de preferência e à área escolar em que a criança obtinha melhores resultados. De facto, verificou-se que as crianças tinham dificuldade em compreender o significado de algumas palavras (por exemplo, “matéria” e “atividades”) já que, ou perguntavam explicitamente o que significavam, ou mostravam bastante relutância em responder, franzindo o sobrolho. Estas questões foram reformuladas, de forma a eliminar os termos problemáticos e a torná-las mais simples (por exemplo, “Na escola, o que gostas mais de fazer?” e “Das coisas que a professora pede para fazeres, quais é que tu preferes?”).

Apesar de se considerar o formato semiestruturado como adequado aos objetivos e aos participantes, a fase A da entrevista recomendava um maior cuidado no encadeamento das questões, já que as crianças podiam ser influenciadas, não apenas pelas próprias questões, mas também pela necessidade de manter uma coerência em relação às respostas dadas anteriormente. Por outro lado, em alguns casos, colocar determinada questão em primeiro lugar afunilava as possibilidades de resposta ou resultava em respostas redundantes à questão posterior. As questões relativas aos hábitos e preferências televisivas, por exemplo, sendo colocadas antes das questões relativas aos hábitos e preferências de ocupação de tempos livres, resultavam em respostas redundantes, já que as crianças voltavam a referir-se à televisão. Este problema foi eliminado através do reposicionamento das primeiras, por forma a serem introduzidas em consequência das respostas dadas pelas crianças às segundas.

O aspeto mais problemático de toda a fase A da entrevista era o facto de as respostas às questões relacionadas com os hábitos e preferências de leitura corresponderem, em parte, às

que as crianças davam às questões relativas aos hábitos e preferências relativamente a histórias e ao conto de histórias. Este fenómeno, que continuou a observar-se nos estudos subsequentes, parecia resultar de uma espécie de equivalência concetual entre os conceitos de história e livro, os atos de contar e ler e ainda o fazer histórias e o contar histórias.

Para tentar clarificar as respostas fornecidas pelas crianças, optou-se por acrescentar, às perguntas já planeadas, as seguintes: “Gostas mais de ler histórias ou que te contem histórias?”, “Preferes histórias dos livros ou histórias inventadas por quem te conta?”, “Gostas de contar histórias? Inventadas por ti ou dos livros?”.

A fase B da entrevista revelou-se a mais complexa, tanto para as crianças, como para a investigadora. Por vezes, as crianças respondiam às questões introdutórias com um simples e rotundo “Não sei”, mantendo-se firmes nessa posição, sendo extremamente difícil levá-las a falar. Não se tratou de uma dificuldade ao nível da compreensão das questões colocadas; as crianças compreendiam as perguntas, mas sentiam dificuldade em expressar as suas ideias.

Sendo esta a fase em que se introduziam os conceitos mais abstratos (história e seus elementos constituintes), existiu a necessidade de a repensar, especialmente ao nível das estratégias para abordar os conceitos, concretizando-os. Um exemplo ao nível das estratégias delineadas poderá ser o recurso a uma história concreta, nomeadamente àquela que a criança identificava como a sua preferida: “Disseste-me há pouco que a tua história preferida é “...”. O que é que ela tem de diferente das outras para tu gostares mais dela?”

A fase C da entrevista envolvia a apresentação às crianças da tarefa de conto de uma história, oralmente, sem recurso à manipulação de materiais. Algumas crianças pediram tempo para pensar na história - foi-lhes facultado o tempo necessário até que afirmassem estar preparadas para começar.

Após a tarefa, a investigadora colocava questões sobre o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada, e tentava aprofundar questões relativas à fase anterior da entrevista, utilizando aspetos das histórias contadas pelas crianças.

Considerando a quantidade e a qualidade dos dados que as questões introduzidas permitiram recolher, concluiu-se da necessidade de introduzir mais perguntas com o intuito de explorar o processo de construção da história contada, por exemplo “Em que é que pensaste para me contares essa história?”, “Ias-te lembrando de quê?”.

De uma maneira geral, o estudo pré-piloto permitiu identificar e corrigir os lapsos descritos. Permitiu ainda verificar que as crianças não demonstraram níveis elevados de nervosismo, e que o pouco à-vontade, quando existente, foi-se diluindo ao longo da entrevista.

Por fim, verificou-se que a maioria das entrevistas se estendeu para além dos 60 minutos inicialmente previstos para a sua duração, chegando uma delas a ultrapassar os 85 minutos. Prevendo-se, desde logo, que a introdução da tarefa de conto da história por recurso à manipulação de materiais iria, com toda a certeza, prolongar mais ainda a duração das entrevistas (considerando o tempo necessário para as crianças pensarem nas histórias e

escolherem os materiais), foi necessário que, nos estudos subsequentes, a marcação das mesmas levasse em consideração um tempo médio de 120 minutos por criança.

De qualquer forma, não foram observados sinais de impaciência ou desgaste nas crianças, pelo que não se considerou a duração da entrevista como um problema, à exceção da logística relacionada com as marcações.

3.4.1.2 Reflexões sobre os guiões das entrevistas utilizados na primeira e na segunda fases do estudo piloto

O redesenho do instrumento testado no estudo pré-piloto, feito com base nas análises e reflexões sistematizadas acima, e o desenho do guião da entrevista cuja tarefa de conto da história envolvia a manipulação de materiais, consubstanciaram-se nos modelos 1 e 2 dos “Guiões piloto - 1.^a fase” (cf. anexo02_DIG), que foram aplicados na primeira fase do estudo piloto, a um subgrupo de quatro crianças do grupo de estudo da zona rural e a um subgrupo de três crianças do grupo de estudo da zona urbana, de acordo com o descrito na secção 3.3.4 deste capítulo.

Em seguida, sistematizam-se as reflexões decorrentes da operacionalização destes instrumentos, considerando todas as fases dos modelos 1 e 2 das entrevistas (por esta ordem), à exceção da fase de solicitação do conto da história, que será posteriormente abordada, de forma isolada.

Modelo 1

Relativamente ao modelo 1 dos “Guiões piloto - 1.^a fase”, verificou-se que os problemas detetados no estudo pré-piloto, ao nível semântico e sintático, em algumas das questões da fase A, foram resolvidos, uma vez que as crianças demonstraram compreender todas as perguntas sem qualquer dificuldade.

No entanto, verificou-se a permanência de lapsos no encadeamento de algumas questões, nomeadamente no conjunto de perguntas associado aos hábitos e preferências relativas às histórias e ao conto de histórias. Não fazia sentido, por exemplo, introduzir questões como “Quando te contam histórias, gostas mais que sejam dos livros ou inventadas por quem te conta?”, sem antes perguntar à criança se tinha por hábito solicitar o conto de histórias.

Do mesmo modo, a fase B da entrevista continuou a levantar problemas, decorrentes, sobretudo, da natureza complexa e abstrata dos conceitos explorados. Algumas crianças reagiram de forma cautelosa, demonstrando receio em dar respostas erradas, não obstante a insistência da investigadora na não existência de respostas certas ou erradas às perguntas.

Uma das questões de desenvolvimento introduzidas durante as entrevistas propunha às crianças uma comparação: “Por exemplo, vamos comparar uma história a um bolo/sopa. Para fazeres um bolo/sopa, de que é que precisas? E para fazer uma história, precisas de quê?”. Muito embora as comparações ou analogias se insiram dentro do conjunto das abstrações concetuais em relação às quais as crianças mais novas sentem, frequentemente, maior dificuldade, apenas uma das

crianças dos subgrupos, do 1.º ano de escolaridade, não compreendeu a questão formulada. No que diz respeito às restantes crianças, a pergunta pareceu ajudar à dissipação dos receios, ajudando a recolha de dados, tendo-se decidido, por isso, manter esta questão nos guiões subsequentes.

Modelo 2

No que diz respeito ao modelo 2 do “Guiões piloto - 1.ª fase”, a entrevista foi estruturada em cinco fases, cujos objetivos se descrevem no quadro 7. Foi-nos, desde logo, possível identificar a ausência de uma fase de contextualização das crianças, que se revelou necessária. Esta contextualização foi feita através de uma breve recapitulação dos assuntos abordados na primeira entrevista, e foi considerada para integração no guião a operacionalizar na segunda fase do estudo piloto, constituindo-se como fase intermédia entre a fase preparatória e a fase A da entrevista.

	Objetivos gerais
Fase Preparatória	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir as crianças no tema da entrevista; • Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional; • Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças; • Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças.
Fase A	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da tarefa à criança, fazendo-a compreender: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que o objetivo é o conto de uma história original; ▪ Que deve escolher, no máximo, nove itens de entre os materiais disponíveis para com eles contar a história. • Obter histórias originais contadas pelas crianças por recurso à manipulação dos materiais.
Fase B	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar os motivos da escolha dos materiais; • Explorar o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada; • Retomar alguns dos conceitos e aspetos introduzidos na primeira entrevista.
Fase C	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a apetência e literacia tecnológica das crianças; • Introduzir a temática dos programas informáticos de suporte ao conto de histórias; • Explorar as expectativas das crianças face a uma aplicação de suporte ao conto de histórias.
Fase de conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim; • Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida, satisfazer qualquer curiosidade; • Agradecer a colaboração da criança; • Convidar a criança a fazer o desenho sobre a história contada.

Quadro 7. Modelo 2 do “Guião piloto – 1.ª fase”: fases principais da entrevista e seus objetivos gerais.

O principal problema detetado nestas segundas entrevistas foi a falta do fator “novidade” associado às questões sobre a história contada (Fase B) que, na sua maioria, tinham já sido introduzidas na primeira entrevista. Este problema resultava, por um lado, em baixos índices de motivação nesta fase específica da entrevista e, por outro lado, na recolha de um conjunto mínimo de dados novos e relevantes, porque as respostas das crianças tendiam a ser mais curtas, notando-se algum enfado. Optou-se por desenvolver esforços no sentido de atenuar a redundância de algumas das questões colocadas, em especial das que decorriam da história

contada, nomeadamente através da reformulação das perguntas de maneira a possibilitarem abordar os mesmos assuntos mas de forma diferente.

Ainda em relação às questões introduzidas após o conto da história, e muito embora não tenham suscitado problemas para além dos descritos acima, observou-se alguma dificuldade por parte das crianças mais novas em explicar o processo de construção da história, o que nos pareceu normal, considerando o tipo de raciocínio implicado, essencialmente metacognitivo. Nestes casos, a investigadora colocou questões de desenvolvimento que pudessem indicar à criança estratégias metacognitivas através das quais conseguisse explicar a forma de construção da histórias, perguntas que vieram a ser incorporadas nos guiões dos estudos subsequentes. Ainda assim, observou-se que foi mais fácil para as crianças explicar estes processos no caso da tarefa manipulativa.

A fase C da entrevista, que integrava o conjunto de questões sobre a aplicação de suporte ao conto de histórias, revelou-se problemática, em especial para as crianças com baixos níveis de literacia tecnológica. Ainda assim, e depois de alguns ajustes à formulação das perguntas, este grupo de questões foi integrado nos guiões subsequentes, porque nos pareceu que iria permitir a recolha de dados muito interessantes e úteis ao desenho do modelo concetual e especificação funcional da ferramenta tecnológica de suporte ao conto de histórias.

A fase de conclusão das entrevistas incluiu um convite às crianças para se dirigirem a um local específico da sala e fazerem um desenho sobre a história contada. As crianças responderam de forma positiva a estes convites, pelo que nos pareceu que eles poderiam e deveriam continuar a ser feitos nas fases posteriores da investigação. Considerou-se ainda que este convite devia ter, nestas segundas entrevistas, um carácter diferente. Assim, na primeira entrevista, o convite para fazer um desenho sobre a história contada manteve-se; na segunda entrevista, a criança passou a ser convidada a fazer um desenho sobre os aspetos tecnológicos abordados.

3.4.1.3 Reflexões sobre a tarefa de conto da história, sem e com manipulação de materiais

As reflexões acerca das tarefas de conto da história incidiram, por um lado, sobre as reações das crianças ao pedido de conto da história sem manipulação de materiais (primeira entrevista) e com manipulação de materiais (segunda entrevista) e, por outro lado, sobre as questões introduzidas posteriormente ao conto da história. No caso concreto da entrevista cuja tarefa envolvia a manipulação de materiais (modelo 2, segunda entrevista), existiu ainda uma preocupação adicional com os aspetos e questões relacionadas com a natureza da tarefa proposta, com os materiais disponíveis, com os materiais selecionados e com os processos de manipulação dos materiais.

Reações à tarefa de conto da história

No que respeita às reações das crianças à tarefa, estas foram classificadas mediante uma escala que ia desde as “reações excecionalmente positivas” às “reações excecionalmente negativas”, passando pelas instâncias intermédias “reações positivas”, “reações apreensivas” e “reações negativas”. Estas classificações foram operadas de acordo com os critérios apresentados no quadro 8.

Nomenclatura	Critérios
Reação excecionalmente positiva	A criança aceita a tarefa demonstrando claramente o seu agrado em relação a esta
Reação positiva	A criança aceita a tarefa sem demonstrar qualquer sentimento de desagrado ou contrariedade
Reação apreensiva	A criança aceita a tarefa apesar de demonstrar algum sentimento de desagrado ou contrariedade
Reação negativa	A criança rejeita a tarefa
Reação excecionalmente negativa	A criança rejeita a tarefa e demonstra fortes sentimentos de desagrado em relação a esta

Quadro 8. Nomenclatura e critérios de classificação da reação das crianças à tarefa de conto de história.

Relativamente ao modelo 1 da entrevista, ou seja, às primeiras entrevistas a que as crianças foram sujeitas e em que a tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais, concluiu-se que as reações das crianças foram, na sua maioria, positivas, com destaque para uma reação excecionalmente positiva. No entanto, verificou-se uma reação apreensiva, uma reação negativa e uma reação excecionalmente negativa (cf. quadro 1 do anexo 5).

Do ponto de vista da forma como estas reações se distribuíram pelos subgrupos de estudo (cf. quadro 2 do anexo 5), verificamos que foi entre as crianças do subgrupo da zona rural que se registou uma maior variação da intensidade das reações, muito embora não se tenha observado nenhuma reação excecionalmente negativa. Entre as crianças do subgrupo da zona urbana, as reações variaram apenas entre o positivo e o excecionalmente negativo.

No que diz respeito à variável “sexo” (cf. quadro 3 do anexo 5), observou-se que as reações apreensivas, negativas e excecionalmente negativas foram registadas apenas entre crianças do sexo masculino, e que a única reação excecionalmente positiva se verificou numa criança do sexo feminino.

Relativamente ao “ano de escolaridade” (cf. quadro 4 do anexo 5), observaram-se reações menos positivas ou negativas em crianças de todos os anos de escolaridade, à exceção do 2.º ano, em que as reações foram exclusivamente positivas e excecionalmente positivas. A única reação excecionalmente negativa ocorreu numa entrevista a uma criança do 1.º ano de escolaridade.

O facto de as crianças dos mesmos estabelecimentos/grupos de estudo conversarem entre si sobre as entrevistas poderá ter estado na origem das reações menos positivas de algumas das crianças. Este problema, que se fez sentir com mais intensidade no subgrupo de estudo da zona rural e, em especial, entre as crianças do sexo masculino, levou à perda de espontaneidade, uma vez que as crianças desenvolviam expectativas e pré-conceitos, e preparavam defesas em relação a vários dos aspetos das entrevistas, em particular em relação à fase do conto da história.

Para além disso, e no caso de algumas das reações negativas e apreensivas, as crianças demonstraram uma espécie de curiosidade competitiva face às atitudes e *performances* dos outros colegas, por exemplo, se tinham ou não contado a história e que histórias tinham contado. Algumas das crianças cujas reações à tarefa se classificaram como apreensivas ou negativas começaram por demonstrar dificuldade na compreensão da natureza da tarefa proposta, insistindo em que não sabiam nenhuma história, ou não se lembravam de todas as palavras da história e que, por isso, não podiam contar. Porém, considerou-se que esta incompreensão era apenas aparente, assumindo-se como uma tentativa de escape ao conto da história, uma vez que, mesmo depois de terem demonstrado compreender a natureza da tarefa, as crianças continuaram a forjar desculpas para não contarem a história.

Por vezes, quando as crianças se mostravam apreensivas, ou se negavam a contar a história, foram aliciadas com a escolha de materiais, independentemente de a tarefa dizer ou não respeito à manipulação de materiais. Porém, esta estratégia não pareceu resultar, já que as crianças que recusaram contar a história continuaram a fazê-lo depois de lhes ser proposta a utilização dos materiais.

No que diz respeito à tarefa apresentada às crianças nas segundas entrevistas (modelo 2, com manipulação de materiais), pode afirmar-se que, de acordo com os critérios já descritos anteriormente, as reações foram, na grande maioria, positivas (cf. quadro 5 do anexo 5). Destacam-se uma reação excecionalmente positiva, duas reações apreensivas e uma reação negativa.

Nestas segundas entrevistas, a maior variação de intensidade das reações ocorreu na zona urbana, onde se verificaram os casos únicos de reações excecionalmente positivas e de reações negativas. Na zona rural, registaram-se apenas reações positivas e reações apreensivas à tarefa de conto da história (cf. quadro 6 do anexo 5).

Foi ainda possível verificar que as reações apreensivas e negativas se registaram unicamente entre crianças do sexo masculino, muito embora tenha sido também entre as crianças do sexo masculino que se observou a única reação excecionalmente positiva. Entre as crianças do sexo feminino observaram-se apenas reações positivas, de acordo com os dados apresentados no quadro 7 do anexo 5.

No que diz respeito à variável “ano de escolaridade” (cf. quadro 8 do anexo 5), verificou-se que apenas as crianças do 2.º ano de escolaridade manifestaram reações exclusivamente positivas. A única reação negativa foi observada entre as crianças do 1.º ano de escolaridade, e a única reação excecionalmente positiva entre as crianças do 3.º ano de escolaridade. As reações apreensivas foram observadas apenas entre crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Relativamente às reações apreensivas e negativas, importa referir que estas não pareceram derivar de qualquer constrangimento ou estar relacionadas com a investigadora, uma vez que as crianças partilharam aspetos da sua intimidade, do seu quotidiano, e falaram das suas preferências, gostos, desejos, etc. A reações demonstradas referiram-se, em particular, ao tipo

de tarefa proposta.

Nestas segundas entrevistas, veio a confirmar-se que o facto de as crianças dos mesmos grupos de estudo conversarem sobre os assuntos abordados, e sobre o que faziam durante as entrevistas, resultava prejudicial ao processo de recolha dos dados. Todavia, não existindo qualquer forma de minimizar ou solucionar o problema, este foi assumido como um entrave inultrapassável, que iria estar presente ao longo da investigação.

Conto da história com manipulação de materiais

O desenho da fase de apresentação da tarefa de conto da história que envolvia a manipulação de materiais (modelo 2 da entrevista), implicou reflexões aprofundadas relativas à natureza da tarefa solicitada, ao tipo de materiais a disponibilizar, ao número de materiais passíveis de serem selecionados pela criança para o conto da história e às questões a introduzir no sentido de tentar compreender o processo de seleção dos materiais, de construção da narrativa por recurso à manipulação destes, e o próprio processo de manipulação dos materiais.

A questão primária que se levantou em relação à tarefa de conto da história por recurso à manipulação de materiais prendeu-se com a compreensão da sua natureza e com a tentativa de a classificar. Poder-se-á considerar que, ao manipularem os materiais para contar as histórias, as crianças estariam envolvidas numa atividade lúdica. Estariam, assim e fundamentalmente, a brincar. Definir a essência desta atividade e delimitar o conceito “brincar” revelou-se complexo, resultado da divergência encontrada na literatura disponível, em domínios tão diversos como o Educacional, o Social, o Cognitivo ou o do Desenvolvimento da Linguagem (entre outros), em que o conceito aparece descrito mediante perspetivas muito diferentes.

Smith, Takhvar e Gore (1985), ao efetuarem uma revisão da literatura disponível no domínio, referem-se a este problema, sugerindo que, muito embora os estudos existentes adotem inúmeras terminologias e metodologias, um grande número de investigadores e educadores tendem a descrever características de base similares quando se referem a esta atividade, e que incluem:

1. Motivação intrínseca - o comportamento justifica-se a ele próprio e não é despoletado por necessidades físicas ou por regras ou pressões externas ou sociais;
2. Efeito positivo - a criança retira prazer e divertimento desse comportamento;
3. Não-litera - não é levado a cabo de forma séria, mas tem uma dimensão de “como se fosse a sério”, uma qualidade de “faz de conta”;
4. Meios/fins - a criança está mais interessada na *performance* do comportamento em si do que nos resultados desse mesmo comportamento;
5. Flexibilidade - varia na forma e no contexto.

Todavia, no caso do pedido de conto da história, tratava-se de uma atividade proposta à criança pela investigadora e que derivava, portanto, de uma motivação externa, o que lhe retirava a qualidade de ser intrinsecamente motivada, afastando-a do conceito tal como é descrito acima.

Por outro lado, a atividade iria pautar-se por algumas determinações, ou regras, tinha um fim específico e uma audiência (a investigadora), o que condicionaria a criança a concentrar-se, não apenas na qualidade do seu desempenho comportamental durante a atividade, mas também no resultado dessa atividade. Desta forma, poderia entender-se que a atividade proposta se assemelha mais a um problema para ser resolvido, algo mais aproximado ao que as crianças estariam habituadas a desenvolver em contexto de aprendizagem formal, e não a uma atividade lúdica.

Pareceu-nos, todavia, que mais importante do que aquilo que o investigador deve considerar do ponto de vista teórico será o que pode observar-se e concluir-se a partir dos dados empíricos. E, de facto, o que pôde observar-se relativamente à *performance* e reações das crianças à tarefa proposta tornou claro que, enquanto para algumas crianças a atividade se encaixava verdadeiramente no seu próprio conceito do que é brincar, para outras ela divergia significativamente do que era considerado lúdico. Para estas últimas, a tarefa assemelhou-se mais, pensamos, às que desenvolvem em contexto escolar. Noutros casos ainda, as crianças começaram por entendê-la enquanto atividade formal mas, no decorrer da tarefa, modificaram o seu entendimento, envolvendo-se nela de forma positiva, não literal e bastante concentrados na *performance* do comportamento, de tal forma que, por vezes, pareciam ter esquecido a presença da investigadora.

Estas observações encontram corroboração teórica nos estudos levados a cabo por Guttman e Frederiksen (1985) acerca da relação entre a compreensão e a produção de narrativas e a capacidade para expressar significados de forma explícita através da linguagem. Segundo estes autores, o facto de existirem exigências adicionais para a produção de narrativas, designadamente, a imposição de uma organização e de uma estrutura particular ao que é imaginado, faz com que este tipo de tarefa possa ser experimentado enquanto lúdico por algumas crianças, mas não por outras. Efetivamente, julgamos poder afirmar que estas diferenças individuais, a par com os motivos já evocados anteriormente, poderão ter determinado as reações das crianças ao pedido de conto da história, e serão entendidas como variáveis extrínsecas impossíveis de controlar.

Segundo a literatura disponível no domínio (Pulaski, 1970; Leslie, 1987; Almqvist, 1994; Pellegrini & Jones, 1994; Singer, 1994, entre outros), as propriedades ou características de tipos particulares de brinquedos, a sua complexidade mecânica e as suas funções terão, com alguma probabilidade, influência no seu valor para as brincadeiras imaginativas das crianças, determinando, de forma direta, indireta e/ou contextual, aquilo que é imaginado. Assim, foi necessário definir uma nomenclatura tipológica para os materiais a disponibilizar, determinando-se que materiais seriam disponibilizados, dentro de cada tipo, para a realização da tarefa, garantindo-se a maior diversidade possível.

Nas inúmeras investigações levadas a cabo, a terminologia adotada para a caracterização da tipologia de brinquedos varia substancialmente. Almqvist (1994) sistematiza esta diversidade,

afirmando que, enquanto alguns autores preferem categorizar os materiais com base no seu grau de realismo (realistas e pouco realistas), outros fazem-no com base no seu nível de estruturação (minimamente estruturados e altamente estruturados) e/ou de funcionalidade (funcionais e não funcionais). Existem ainda terminologias que refletem o tipo de brincadeiras que os materiais podem desencadear (construtivos e fantasistas ou dramáticos), ou até as suas potencialidades ao nível da promoção da aprendizagem ou da criatividade (brinquedos educativos e brinquedos criativos).

Para além disso, e ainda de acordo com Almqvist (1994), muitos destes termos aparecem frequentemente como sinónimos, ou são consideradas nomenclaturas distintas para o mesmo tipo de divisão, o que dificultou mais ainda a sua delimitação concetual e a opção por uma dada terminologia.

A classificação dos brinquedos enquanto educativos e criativos foi desde logo rejeitada. Em primeiro lugar, sugerindo uma polarização, esta classificação parece sustentar que o oposto de um brinquedo educativo será um brinquedo não educativo, inibidor da aprendizagem, e o oposto de um brinquedo criativo será um brinquedo não criativo, supressor da criatividade. Em segundo lugar, o bom senso impedir-nos-á de acreditar que qualquer objeto possa ter qualidades educativas ou criativas intrínsecas parecendo-nos, portanto, que esta lógica de classificação não faz qualquer sentido.

A distinção operada entre brinquedos realistas e pouco realistas (por exemplo, Pellegrini & Jones, 1994) baseia-se na existência ou não existência de um seu contraponto no mundo real. Os brinquedos realistas pretendem representar, de forma mais ou menos exata, objetos reais, e são tipicamente cópias em miniatura desses objetos. Os brinquedos pouco realistas, por seu turno, não são representativos e são mais abstratos na sua natureza. Do ponto de vista lógico, este tipo de caracterização pode também relacionar-se com a questão da funcionalidade. Os brinquedos realistas, representando itens existentes no mundo real, são funcionais na sua natureza. Já os brinquedos pouco realistas serão funcionalmente mais flexíveis, uma vez que não se encontram limitados por qualquer contraponto no mundo real.

Por outro lado, a categorização dos brinquedos mediante o seu realismo e função reflete também as características estruturais desses materiais. Os brinquedos designados por minimamente estruturados (como material de desenho, pinturas, roupas de fantasia, cubos, legos, etc.) serão também pouco realistas e não funcionais, enquanto os brinquedos altamente estruturados (como uniformes de profissões, casas de bonecas, *kits* de cozinha, etc.) serão objetos realistas e funcionais.

Ainda que estas três propostas de classificação tipológica se encontrem, como se vê, relacionadas, considerou-se que, por utilizar uma nomenclatura consonante aos objetivos morfológicos do estudo, e por se apresentar mais sistematizada do ponto de vista teórico, tornando-se assim menos ambígua, aquela que assenta na estruturação dos materiais seria a opção mais acertada.

Assim, optou-se pela utilização de uma adaptação da proposta tipológica de Singer (1994), classificando-se os materiais disponibilizados para o conto da história mediante a terminologia “materiais estruturados”, “materiais não estruturados” e “materiais de estruturação ambígua”, entendendo-se que os primeiros englobam materiais com um contraponto no mundo real, cuja função será mais ou menos explícita, que os segundos englobam materiais sem contraponto no mundo real, cuja função ficará muito mais dependente das capacidades imaginativas da criança e que os últimos se referem a materiais que, apesar de possuírem uma estruturação mínima, apresentam maior flexibilidade funcional do que os “materiais estruturados” e menor flexibilidade do que os “materiais não estruturados”.

Dentro do tipo “materiais estruturados” disponibilizaram-se diversas miniaturas de animais, bonecos de pelúcia representando animais, máscaras representando seres humanos e animais, um capacete de segurança da construção civil, um chapéu de *cowboy*, entre outros materiais congêneres. O conjunto dos “materiais não estruturados” compunha-se por um caixote de papelão, folhas, lápis, papel celofane, diversas peças de roupa, na sua maioria unissexo, almofadas, cubos de madeira e outros itens semelhantes. Os “materiais de estruturação ambígua” englobavam, fundamentalmente, inúmeros fantoches, de vários tipos.

O desenho da fase da tarefa de conto da história com manipulação de materiais teve ainda que considerar um outro aspeto fundamental, e que se relacionava com, por um lado, as questões logísticas que se prendiam com o tempo máximo disponível para cada entrevista e, por outro lado, com o facto de a capacidade humana para processar informação estar de certa forma limitada a um número máximo de itens (G. Miller, 1956). Assim, seria necessário estabelecer limitações ao número de materiais passíveis de serem selecionados para o conto da história.

Para o estabelecimento de um limite máximo de nove itens passíveis de serem escolhidos para o conto da história, baseámo-nos nos estudos levados a cabo por G. Miller (1956). Este autor, suportando-se em inúmeros estudos experimentais sobre a capacidade humana de julgar de forma absoluta estímulos de entrada unidimensionais e multidimensionais, e sobre a capacidade da nossa memória imediata e da nossa atenção, concluiu da existência de um limite máximo que se situa por volta de sete itens relativamente à capacidade da memória imediata, por volta de sete categorias diferentes no que diz respeito à capacidade dos nossos julgamentos absolutos, e por volta dos seis objetos relativamente à nossa capacidade de atenção.

Apesar da coincidência do número sete, que G. Miller (1956) apelida de “mágico”, aparecer em diversas experiências relativas, tanto à capacidade dos julgamentos absolutos, como à capacidade da memória imediata, o autor é perentório em afirmar que estas são dois tipos muito diferentes de limitações impostas à nossa capacidade para processar informação, uma vez que os julgamentos absolutos estão limitados pela quantidade de informação (que se traduz em *bits*) e a memória imediata está limitada pelo número de itens (designados por *chunks*). A capacidade da memória imediata parece ser quase independente do número de *bits* por cada *chunk* de informação.

De acordo com esta teoria, e voltando à tarefa de conto de histórias, pareceu razoável admitir que a criança (partindo do princípio de que a capacidade da memória imediata de uma criança será similar à de um adulto, já que não se encontraram dados relativos) será perfeitamente capaz de lidar com um número de sete mais ou menos dois itens de informação (*chunks*), independentemente da quantidade de informação inerente a cada um destes itens em particular (*bits*).

Desta forma, a imposição de um limite máximo de nove itens à escolha das crianças respondia à necessidade de manter a tarefa dentro de uma duração temporal razoável, ao mesmo tempo que garantia que o número de itens escolhidos estava dentro das suas capacidades de processamento e armazenamento de informação.

Assim, a apresentação da tarefa às crianças envolveu o pedido para se dirigirem a um espaço, escondido por cortinas e designado por “cantinho da tralha”, e para escolherem, de entre os materiais disponíveis, um máximo de nove itens com os quais deveriam contar a história. A tarefa foi introduzida da seguinte forma: «Bom, agora eu queria pedir-te uma coisa. Queria pedir-te para me contares uma história. Mas não é uma história qualquer. O que eu queria era uma história inventada por ti, uma que tu nunca tivesses ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça. Para isso, eu queria que tu abrisses aquela cortina e que, do “cantinho da tralha”, escolheesses, no máximo, nove coisas para contares a tua história. Está bem? Por exemplo, podem ser duas ou três, ou cinco, ou seis ou sete, como tu quiseres, mas não podem ser mais de nove. Ok?» No final do conto da história, as crianças foram confrontadas com questões relativas à escolha dos materiais e ao relacionamento destes materiais com o processo de pensar a história que iam contar.

A forma como a tarefa foi introduzida obrigaria, teoricamente, a que a criança seleccionasse todas as personagens da sua história antes de a começar a contar, uma vez que lhe era solicitada a escolha dos materiais a utilizar antes de dar início ao conto. Todavia, durante o conto da história, algumas crianças decidiram que precisavam de mais personagens ou artefactos para incluir na história e voltaram ao “cantinho da tralha” para escolher, interrompendo o conto. Ainda assim, nenhuma das crianças ultrapassou o limite estabelecido de nove itens.

No momento da escolha dos materiais, várias crianças perguntaram se existia necessidade de conjugar as máscaras com as roupas para contar a história, ou se estes materiais podiam ser usados separadamente. As crianças mais novas introduziram ainda questões relacionadas com a identidade ou papel de um ou outro fantoche (por exemplo, se um dos fantoches era Jesus e se um outro era um pai), o que sugeriu uma maior sensibilidade às características estruturais dos materiais, mesmo daqueles que foram classificados como de “estruturação ambígua”.

No que diz respeito à escolha dos materiais, a maioria das crianças optou pelos fantoches, justificando esta seleção, e o facto de terem preterido as máscaras ou as roupas, argumentando que os primeiros eram mais práticos do que os segundos, considerando que a construção da história era individual. Apenas uma das crianças utilizou máscaras, roupas e um boneco, sendo

que as restantes optaram pelos fantoches.

Em relação aos fantoches disponíveis, e porque as suas cabeças eram feitas em massa de papel e outros materiais pesados, observou-se que eram difíceis de manipular, especialmente para as crianças mais novas. Assim, considerou-se imprescindível disponibilizar fantoches confeccionados em pano, por serem bastante mais leves, e fantoches que permitissem uma manipulação mais prática e rápida para as crianças de todas as idades, como é o caso dos fantoches de dedo e os que podem prender-se às costas das mãos.

Concluiu-se ainda da necessidade de disponibilizar uma maior quantidade e variedade de materiais, especialmente de materiais não estruturados, uma vez que algumas crianças procuraram objetos que pudessem representar aspetos particulares das histórias (por exemplo, uma criança foi buscar um rebuçado de “faz-de-conta” para representar um medicamento que uma das personagens da história tinha que tomar).

Guiões piloto - 2.^a fase

A segunda fase do estudo piloto veio permitir testar e validar os redesenhos operados e consubstanciados nos “Guiões piloto - 2.^a fase” (cf. anexo04_DIG), permitindo-nos concluir que a grande maioria dos lapsos identificados e muitos dos problemas anteriormente descritos puderam ser colmatados e ultrapassados. Este estudo possibilitou ainda o ajuste de um ou outro pormenor na construção dos guiões definitivos, utilizados no estudo principal (cf. anexo 6).

3.4.2 Observação direta – participante e não estruturada

A técnica da observação direta participante foi implementada em todas as fases de evolução da investigação, permitindo-nos o registo de dados (factos observados, procedimentos de investigação, interpretações, hipóteses que decorrem da observação), que poderiam vir a diluir-se com a passagem do tempo.

A técnica foi implementada numa modalidade não estruturada e o registo de dados considerados relevantes foi efetuado fora do contexto da entrevista e assim que possível, em formato digital, por recurso a um editor de texto. Foi obviamente aplicada na sua modalidade de observação participante, dado que o papel da investigadora era conhecido junto dos participantes; no entanto, existiu sempre a preocupação de não interferir, de forma direta, na qualidade das respostas ou comportamentos do observado, e de não induzir uma determinada qualidade de resposta.

3.4.3 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário permitiu a recolha de dados para a seleção dos subgrupos de participantes na segunda fase do estudo piloto e no estudo principal, através de um instrumento

que tomou a designação de “Ficha de caracterização” (cf. anexo 3); e permitiu a recolha de dados para a caracterização dos subgrupos de participantes no estudo principal (cf. secção 4.2.), no sentido do controlo de variáveis extrínsecas e através de um “Inquérito por questionário aos encarregados de educação” (cf. anexo 4).

3.4.3.1 Ficha de caracterização

A “Ficha de caracterização” foi desenhada por forma a possibilitar a identificação das crianças e a sua caracterização demográfica e escolar simples, considerando os indicadores definidos para as variáveis de seleção das crianças a integrar os subgrupos de estudo, nomeadamente:

- a) Relativamente à identificação da criança/caracterização demográfica, o nome, data de nascimento, idade em anos completos em 30 de Setembro de 2001, sexo, naturalidade, nacionalidade, língua materna e eventuais necessidades educativas especiais;
- b) Relativamente à caracterização escolar, o estabelecimento frequentado, o professor/educador da criança e o ano de escolaridade.

Esta ficha foi preenchida pela própria investigadora, mediante a informação disponível nos *dossiers* escolares das crianças, tendo permitido o controlo das variáveis extrínsecas “idade”, “nacionalidade”, “língua materna” e “necessidades educativas”, afastando do processo de seleção, tal como tivemos já oportunidade de descrever, todas as crianças cuja idade não correspondia à idade padrão de frequência de um dado ano de escolaridade, que não possuíam nacionalidade portuguesa, que não possuíam o Português como língua materna, e que possuíam necessidades educativas especiais, garantindo-se, desta forma, a homogeneidade dentro e entre os grupos, em relação a estas variáveis.

3.4.3.2 Inquérito por questionário aos encarregados de educação

Os inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação permitiram, como se disse, recolher dados que viabilizaram o controlo das variáveis extrínsecas “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças” e “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”, bem como a recolha de dados relativos a outras preferências e hábitos das crianças, nomeadamente de natureza tecnológica e a aspetos do seu percurso curricular e extracurricular.

A escolha da técnica do inquérito por questionário fez-se com base nas vantagens que apresenta, designadamente a de poder ser administrada a um conjunto lato de indivíduos num espaço de tempo relativamente curto, garantir o anonimato, condição necessária à autenticidade das respostas, e permitir ao inquirido selecionar a hora mais conveniente para o preenchimento do questionário, o que se revelou também importante dada a sua extensão.

O instrumento foi desenhado e validado na segunda fase do estudo piloto, tendo sido aplicado

aos encarregados de educação das quatro crianças que nele participaram, e foi distribuído aos encarregados de educação das crianças envolvidas no estudo principal, tendo sido preenchido pelos próprios informantes.

O inquérito endereçava cinco unidades principais de conhecimento, nomeadamente, [1] o núcleo familiar da criança, [2] o alojamento do núcleo familiar da criança, [3] pai, ou encarregado de educação/coabitante do sexo masculino responsável pela criança, [4] mãe, ou encarregado de educação/coabitante do sexo feminino responsável pela criança, e [5] criança. No anexo 7, faz-se uma descrição de cada uma destas unidades principais de conhecimento do questionário, indicando-se, para cada uma delas, os vários grupos de características que se procuraram observar (uma vez que as características a observar foram as mesmas no caso das unidades de conhecimento 3 e 4 (Pai e Mãe), e para comodidade do leitor, optou-se pela apresentação conjunta destas unidades no anexo em causa).

A recolha de dados através de inquérito por questionário tem-se revelado sempre difícil e complexa, identificando-se dificuldades tanto a nível teórico como a nível prático. Os principais problemas que desde logo se previram foram a quantidade e a qualidade da informação obtida.

A quantidade da informação obtida dependeria da disponibilidade dos encarregados de educação das crianças para responderem a todas as questões colocadas e devolverem os questionários aos professores/educadores. Neste sentido, procurou-se a ajuda dos professores/educadores para a sensibilização e persuasão dos respondentes mais relutantes em fornecerem os dados pretendidos, em especial no que respeita a algumas questões de carácter mais sensível.

A qualidade traduz-se na fiabilidade dos dados recolhidos e recomenda um esforço no sentido de garantir que as respostas obtidas sejam o mais corretas possível, tanto mais que algumas questões apresentam um grau de dificuldade maior no que diz respeito à sua boa perceção por parte da totalidade da população a que se aplica. Este esforço refletiu-se no cuidado na elaboração das questões e na definição das variáveis e indicadores a observar.

Na elaboração das questões existiu cuidado especial com a linguagem e a forma. Consideraram-se os princípios básicos da clareza, coerência e neutralidade, no sentido do desenvolvimento de perguntas concisas e unívocas, que correspondessem aos objetivos, e libertas de quaisquer juízos ou preconceitos. Houve ainda a preocupação de estruturar as questões de forma organizada e lógica e de facultar instruções claras de sequência de preenchimento.

Sempre que possível, privilegiaram-se as questões de tipo fechado, por se considerar que permitem uma maior rapidez e facilidade de resposta, bem como uma simplificação, uniformização e agilização do processo de análise dos dados recolhidos. No entanto, foi sempre prevista a possibilidade de nenhuma das opções de resposta pré-definidas corresponder à situação do respondente, disponibilizando-se a oportunidade de especificação.

Por outro lado, nas questões de tipo fechado que abordavam aspetos sensíveis, como é o caso dos escalões de rendimentos dos encarregados de educação, definiram-se opções de resposta

que pudessem permitir a recolha dos dados necessários, mas que não fossem entendidas como demasiado intrusivas por parte dos respondentes (no exemplo dos escalões de rendimentos, optou-se pela determinação de escalões cujos intervalos não fossem nem demasiado grandes, nem demasiado pequenos).

Existiam, porém, determinados objetivos, particularmente os que se relacionavam com a caracterização do grupo socioeconómico dos encarregados de educação, que não poderiam encontrar persecução mediante a utilização de questões de tipo fechado.

A característica grupo socioeconómico, sendo de natureza derivada, pressupunha o cruzamento dos dados recolhidos através de um conjunto de questões que procuravam conhecer a profissão principal dos encarregados de educação, as tarefas principais desempenhadas, a forma de exercer a profissão indicada, a atividade principal e o número de pessoas que trabalhavam na empresa, entidade, organismo ou exploração onde exerciam a profissão indicada. Ora, algumas das questões relativas a estes indicadores não poderiam ser senão de tipo aberto, dada a impossibilidade de se preverem todas as possibilidades de resposta, por serem inúmeras e extremamente diversificadas.

Assim, nestes casos, optou-se pela elaboração de questões de tipo aberto. No entanto, e considerando a dificuldade que os respondentes poderiam sentir em veicular os dados pretendidos, introduziram-se textos curtos e concisos, de ajuda ao preenchimento destas questões, onde se exemplificava a forma de especificar a informação pedida. Veja-se, a título de exemplo, o texto de ajuda ao preenchimento do campo de resposta às questões 4.1.9 e 4.2.9, relativas à profissão principal dos encarregados de educação: «[indique com precisão o nome da profissão. Por exemplo, em vez de engenheiro, empregado fabril, professor, seja mais preciso e indique: engenheiro agrónomo, engenheiro civil, preparador de fibras têxteis, professor ensino básico 2.º ciclo, etc.].».

Desta forma, o questionário desenhado assume-se como de tipo misto, integrando, como se disse, questões fechadas e questões abertas.

Tendo ainda em vista a minimização dos problemas da qualidade e quantidade dos dados obtidos e no sentido de sensibilizar os respondentes para a importância da sua colaboração, anexou-se o questionário a uma carta de apresentação e explicação (cf. anexo 4), em que se enfatizava o carácter enriquecedor dos dados para a investigação e se garantia, desde logo, a confidencialidade das informações prestadas.

A operacionalização da técnica passou pela distribuição e recolha dos inquéritos, em mão, por intermédio dos professores e educadores dos estabelecimentos, tendo sido preenchidos e devolvidos por todos os encarregados de educação.

A análise do processo de aplicação do questionário aos encarregados de educação das crianças envolvidas na segunda fase do estudo piloto, bem como dos dados recolhidos, não permitiu identificar quaisquer problemas, pelo que não foi efetuado nenhum redesenho ao instrumento.

No entanto, e após a operacionalização do inquérito no estudo principal – que envolveu a entrega

e recolha em mão, através dos professores/educadores das escolas, de 32 inquéritos, 16 aos encarregados de educação das crianças do subgrupo da zona rural e 16 aos encarregados de educação das crianças do subgrupo da zona urbana – e o tratamento e análise dos dados recolhidos, foi possível identificar alguns lapsos no instrumento.

Em concreto, parecem ter existido dois problemas, de natureza distinta, com as questões 3.5 e 3.6, relativas à existência de áreas curriculares da preferência da criança e à especificação dessas áreas.

Na zona urbana, e no caso de alguns (poucos) encarregados de educação da zona rural, parece que o facto de estas questões virem na sequência de questões que endereçavam aspetos relativos às atividades extracurriculares em que a criança pudesse estar inscrita, ocasionou uma incorreta interpretação da pergunta, por ter existido uma confusão entre áreas curriculares e áreas extracurriculares. Este problema levou a que grande parte das respostas às questões 3.5 e 3.6 fosse dada por relação com as áreas extracurriculares de preferência da criança, e não as áreas curriculares, tal como se pretendia com o enunciado das perguntas.

Já na zona rural, o número elevado de situações de não resposta a estas questões leva-nos a crer que possa ter existido um problema de natureza diversa do descrito para a zona urbana, relacionado com o próprio termo utilizado, porventura inadequado face às particularidades socioculturais dos respondentes.

Identificaram-se ainda problemas no caso das questões relativas à apetência pela leitura e ao tipo de leituras habituais/preferenciais da criança (questões 6.8 e 6.9), uma vez que estas não consideravam a situação das crianças a iniciar a escolaridade básica, que ainda não sabiam ler. No entanto, na maioria destes casos, os encarregados de educação encontraram estratégias para contornar o problema, nomeadamente através da seleção da opção de resposta “Outros tipos de leitura” à questão 6.9, descrevendo, no campo de texto destinado à especificação, que a criança não sabia ainda ler, mas que gostava de ouvir histórias, resolver passatempos de revistas para crianças ou outras atividades relacionadas.

Considera-se, porém, que estes lapsos assumiram somenos importância, uma vez que aconteceram em questões que também foram introduzidas às próprias crianças durante as entrevistas.

3.5 Técnicas e procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos

Os dados recolhidos através dos instrumentos cujo desenho e validação se descreveu anteriormente foram objeto de tratamento e análise mediante procedimentos diversos. Nesta secção, apresentam-se esses procedimentos de forma estruturada por relação com os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Assim, ir-se-á começar por apresentar os procedimentos utilizados para o tratamento e análise dos dados recolhidos através das fichas de caracterização e dos inquéritos aos encarregados de

educação das crianças envolvidas no presente estudo, seguindo-se o tratamento e análise dos dados recolhidos nas entrevistas.

3.5.1 Análise dos dados recolhidos através da “Ficha de caracterização” e dos “Inquéritos por questionário aos encarregados de educação”

Os dados recolhidos através das fichas de caracterização foram tratados e analisados mediante procedimentos de natureza exploratória, cujo objetivo passou pela caracterização dos grupos de estudo, no sentido de nos ser possível o controlo, no processo de seleção das crianças a integrar os subgrupos de estudos, das variáveis extrínsecas “idade”, “nacionalidade”, “língua materna” e “necessidades educativas”.

Os dados que o inquérito por questionário aos encarregados de educação permitiu obter foram tratados mediante procedimentos de natureza descritiva e essencialmente exploratória, tendo sido sujeitos a análise de frequências. Esta análise possibilitou um conhecimento da forma como determinadas características se distribuíam entre os respondentes, e entre os participantes no estudo, permitindo a sua caracterização (cf. secção 4.2).

3.5.2 Análise dos dados recolhidos através das entrevistas

Do estudo principal resultaram 64 entrevistas, que foram videogravadas, constituindo-se o espólio para tratamento e análise por 13 cassetes de vídeo (VHS) de 180 minutos de duração. Desta forma, os procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos foram precedidos pela transcrição dos protocolos vídeo das entrevistas.

Relativamente às convenções de transcrição, e considerando a extensão das entrevistas, existiu um esforço explícito de simplificação. Assim, os símbolos utilizados baseiam-se no conjunto de símbolos proposto por Jefferson (1985, citado em ten Have, 1999), e num outro, utilizado por Brink (2000), e encontram-se sistematizados no quadro 9, adaptados não apenas no sentido da simplificação, mas também por forma a fazer face às necessidades particulares introduzidas pela transcrição das histórias contadas.

Através das entrevistas foram recolhidos dois tipos de dados distintos, nomeadamente as respostas fornecidas pelas crianças às questões colocadas, e as histórias contadas, com e sem manipulação de materiais. Estes dados foram sujeitos a procedimentos de tratamento e análise diversos, que se descrevem em seguida.

3.5.2.1 Análise das respostas às questões colocadas

Os dados constituídos pelas respostas fornecidas pelas crianças às questões colocadas pela investigadora durante as entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdo, através do programa

QSR N5 (versão 5.0 para PC), da *QSR International Pty, Ltd*. Esta versão do programa permite a importação do material a analisar, em formato *text only* e a criação de nós (categorias de análise), dentro dos quais é possível codificar unidades de texto, cuja dimensão deve ser definida pelo utilizador. Permite, posteriormente, a análise inter-relacional das categorias através de ferramentas diversas.

Símbolo	Descrição
<u>palavra</u>	O sublinhar de uma palavra ou conjunto de palavras indica um certo tipo de ênfase, através do volume ou tom de voz.
-	Um hífen indica um fim súbito.
.	Um ponto final indica que o tom de voz desce, como acontece quando se termina uma intervenção verbal.
...	Reticências indicam uma pausa, ou um pequeno silêncio.
... ..	Reticências duplas indicam um silêncio longo (que deverão ser acompanhados de descrições/comentários da investigadora).
,	Uma vírgula indica uma entoação de continuação como quando se está a ler itens de uma lista.
?	Um ponto de interrogação indica uma subida de entoação, própria da colocação de uma pergunta.
()	Parênteses vazios indicam que a investigadora não conseguiu compreender o que foi dito. O tamanho do espaço entre os parênteses indica o comprimento do tempo falado não transcrito.
(())	Duplos parênteses contêm descrições/comentários da investigadora que, no caso da transcrição das histórias contadas por recurso à manipulação de materiais, se referem também à manipulação dos materiais.
[...]	Três pontos dentro de parênteses retos indicam um salto temporal na transcrição.
<i>palavra</i>	O destaque a itálico indica, no contexto das histórias contadas, a fala de uma personagem.

Quadro 9. Convenções utilizadas na transcrição dos protocolos vídeo das entrevistas e histórias contadas.

Desta forma, e antes de iniciar a análise propriamente dita, foi necessário definir a extensão das unidades de texto a codificar, já que esta decisão determina a forma como o programa informático lida com os documentos importados. Existem três opções disponíveis no programa: linha, parágrafo ou todo um documento. No sentido de determinar qual destas opções seria a mais adequada, tendo em conta o tipo de texto a codificar (discurso infantil ou diálogo entre a investigadora e a criança) e o tipo de análise a efetuar (essencialmente dedutiva e exploratória), foram levadas a cabo algumas experiências de codificação.

As reflexões decorrentes destas experiências permitiram compreender que a opção de codificação por linha seria pouco prática já que, perdendo-se a noção do contexto, existiria uma necessidade constante de recorrer a opções de formatação disponíveis no programa informático para recuperar esta contextualização do texto codificado. Seria ainda uma opção de codificação pouco adequada uma vez que não tem em conta a estrutura formal do texto a codificar, isto é, codifica linhas de texto, independentemente de estas constituírem ou não frases completas, ou fazerem sentido em termos formais e/ou semânticos.

Por outro lado, permitiram concluir que a opção de codificação por frase também seria inadequada porque os indicadores que o programa informático utiliza para determinar esta

unidade de codificação (pontos finais) não se coadunam com a simbologia utilizada na transcrição dos protocolos vídeo. Por exemplo, uma frase terminada de forma abrupta, forma representada pelo símbolo “-“, não seria reconhecida pelo programa informático como uma frase. Estas situações não são, de resto, pontuais, tendo em conta que o discurso infantil é, muitas vezes, sincopado, constituído por frases inacabadas, monossílabos e trechos que, do ponto de vista formal, se apresentam desconexos.

Nesta medida, a codificação por parágrafo pareceu a mais adequada uma vez que permitiria reter o contexto do que foi dito pelas crianças. Uma vez definida a unidade mínima de codificação e importados os documentos para a ferramenta informática, foi possível iniciar o processo de análise.

As temáticas centrais associadas às questões de iniciação colocadas às crianças durante as entrevistas foram processualmente utilizadas na análise enquanto categorias de enquadramento, assim designadas porque permitem contextualizar as categorias de análise relativamente aos núcleos temáticos abordados.

Dentro de cada categoria de enquadramento, o processo de análise foi conduzido recorrendo a uma metodologia dedutiva, resultando num conjunto de categorias principais, e respetivas subcategorias, de carácter emergente. Estas categorias não são mutuamente exclusivas, isto é, existirão trechos de entrevistas codificados, simultaneamente, em mais do que uma destas categorias.

Terminado o processo de categorização, efetuou-se uma análise estatística exploratória, através de análise de frequências. Foram ainda efetuadas algumas pesquisas relacionais entre as categorias, no sentido de tentar responder a questões-hipótese emergentes do processo de análise.

3.5.2.2 Análise das histórias contadas pelas crianças

As histórias contadas pelas crianças, com e sem manipulação de materiais, foram objeto de tipos de análise distintos. Por um lado, efetuou-se uma análise de natureza morfológica, com base numa adaptação da metodologia, dos procedimentos e do modelo propostos por V. Propp (1992), na sua obra *Morfologia do Conto* (cf. Capítulo 2).

O processo de análise morfológica foi primeiramente levado a cabo de forma manual, com base na lista de codificação constante do anexo05_DIG, e que corresponde, *grosso modo*, à proposta por Propp, aparte algumas alterações ao nome/descrição das funções variantes e invariantes e aos sinais convencionais, com propósitos de simplificação e/ou modernização da linguagem³¹.

Foram utilizados índices numéricos para identificar, na transcrição da história contada pela criança, os trechos que correspondiam a sintagmas ou enunciações narrativas, descritos

³¹ Dadas as semelhanças entre a lista de codificação utilizada e a listagem de funções variantes e invariantes de Propp (1992), apresentadas no anexo 1, e face à extensão de ambas, optámos por disponibilizar a primeira apenas em formato digital.

textualmente na tabela de análise agregada à história, por forma a identificar, quer os valores constantes (funções invariantes, identificadas através de um sinal convencional), quer os valores variáveis (formas específicas de realização das ações ou funções variantes, representadas por acrescento ao sinal convencional do índice numérico que lhes corresponde, e personagens). A mesma estratégia foi utilizada para a identificação dos restantes elementos narrativos, nomeadamente, elementos de ligação entre funções, triplicações, referências aos espaços e tempos ficcionais e elementos estéticos.

Ao contrário de Propp (1992), que utilizou um método exclusivamente dedutivo, indo do *corpus* à construção do seu modelo, utilizou-se uma combinação das metodologias indutiva e dedutiva, na medida em que, para além de se ter partido do modelo desenvolvido por Propp para a codificação das unidades mínimas das histórias, operando-se de forma indutiva, partiu-se também do *corpus* para a adaptação do modelo de Propp à realidade das histórias contadas pelas crianças, operando-se de forma dedutiva. Desta forma, os procedimentos de análise morfológica envolveram também a identificação de unidades mínimas narrativas não previstas no modelo, a sua inclusão, denominação e codificação, que seguiu a mesma lógica de codificação proposta pelo autor e que consiste na atribuição de uma letra à função constante, acrescida de um índice numérico para cada uma das suas variantes.

Desta análise morfológica mais descritiva decorreu o esquema narrativo de cada história, que representa cada uma das funções identificadas na história, pela sua ordem de sucessão, bem como a forma como as eventuais sequências de funções se articulavam. Através de estratégias específicas de representação gráfica, os esquemas narrativos permitem ainda, de forma rápida, o reconhecimento de fenómenos de triplicação (ou rudimentos destes fenómenos). As personagens e os objetos (não) mágicos foram sistematizados através de tabelas, também agregadas à história contada, de onde constavam os aspetos consignados para a sua caracterização (nomenclatura e atributos, funções desempenhadas e esfera de ação). O quadro 10 exemplifica os documentos resultantes da análise morfológica manual das histórias contadas pelas crianças.

Numa segunda fase, os documentos de análise foram importados para o programa *QSR NVivo 8.0* (uma versão mais atual do mesmo programa utilizado para a análise das entrevistas). A informatização do processo, imprescindível à facilitação da análise de conteúdo que veio a complementar a análise morfológica das histórias, também facilitou a análise de frequências necessária.

Código criança	Modelo de entrevista/Natureza da tarefa
U4M165	Modelo 1. Conto da história sem manipulação de materiais
História contada pela criança	
<p>Era um povo, normal, em que- Era tipo uma monarquia, porque era dirigido por um rei¹. E quase todos os- os infantes não conseguiam pagar os seus- as suas- rendimento, ahm- casas. Então, um homem, um idoso, foi pedir ao rei para ficar com a sua única riqueza, que era a sua filha. O rei aceitou e deu-lhe dinheiro. Para ele ajudar os outros habitantes e isso tudo². Então, o rei como achou-a elegante, meteu-a a trabalhar para que se ela conseguisse passar os três exames que ele prometeu, que eram todos iguais³. Quase todos iguais. Era o nível mais próximo que era a princesa, a namorada do rei. Então, o primeiro exame- o primeiro exame, ahm- era num sítio grande cheio de pa- de- de- ((a criança leva as mãos à testa numa atitude pensativa, tentando lembrar-se da palavra para designar o que quer dizer)) Aquelas coisas amarelas... [...] (I) Uma seara? / (C) Sim. Fez isso- o primeiro exame- para ela transformar aquilo em ouro⁴. Então, ela estava a chorar e veio um anão. Um baixote⁵. E então, e perguntou Porque é que estás a chorar? E ela disse porque não conseguia meter aquela- aquela palha toda em ouro. Então, o anãozinho prometeu Se me deres uma jóia- uma coisa valiosa, eu faço- eu transformo-te isso em ouro⁶. Ela deu-lhe o seu anel, que era valioso, para ele fazer o () em ouro⁷. Como o rei achou muito admirante, ainda- ainda ficou mais- mais alegre, mais feliz por ter mais dinheiro e conquistar aquele povo lá daquela aldeia para comprar o seu equipamento para o reino e isso tudo⁸. Então, depois no segundo exame, que era mais palha para ela transformar em ouro⁹. E a única coisa que ela tinha era o seu colar que lhe tinham oferecido. Então, outra vez o anãozinho pediu-lhe uma coisa valiosa que lhe- que ela lhe deu o colar¹⁰. Então, ele transformou aquilo tudo em ouro¹¹. O rei, como ficou mais alegre ainda lhe propôs um sítio mais, mas muito mais alto do que os normais¹². Então, ela como não tinha mais nenhuma joia ofereceu, se ele mete-se aquilo em ouro era princesa então ela casava com o rei e será que eles tinham um bebé. Então ela prometeu Se eu tiver um bebé dou-te o bebé¹³. Então, ele aceitou e fez aquela palha em ouro¹⁴. Então, o rei casou-se com a mulher e tiveram um bebé¹⁵. Então o anãozinho foi lá a casa dela pedir-lhe o bebé¹⁶. Ela chorou, chorou, chorou e não queria lhe dar o bebé. Então ele disse Dou-te uma semana para tu adivinhares o meu nome¹⁷. Ela meteu João, André, perguntou esses nomes todos. Então, todos os dias pedia ao mensageiro para pedir ao povo para que lhe dessem nomes de pessoas. Todos os dias eles não conseguiam ahm- não conseguiam adivinhar. Ela não conseguia adivinhar o nome dele¹⁸. Então, no último dia, ia lá o- um homem, né, do povo, tipo um príncipe¹⁹. Passeou por aquele povo. Estava todo alegre aquele rap- o anãozinho que- porque ia ter o bebé²⁰. E então, o príncipe ouviu ele a dizer o seu nome²¹. Então o mensageiro que ela- todos os dias ao povo pedir-lhes os nomes. Quando o baixote regressou lá, ao reino, ahm- ela disse o nome²² e ele transformou-se em mais pequenino e desapareceu²³... Abriu-se um buraco no chão, aquilo tudo preto, preto depois (). Tipo o Sangoku. Quando eles morrem vão para o reino dos mortos. Depois têm assim uma coisinha. ((a criança descreve um círculo, com a mão, sobre a sua própria cabeça querendo referir-se a um halo))²⁴.</p>	
Codificação	Descrição
¹ Situação inicial	A situação inicial introduz uma entidade – um povo, e o regime político vigente.
² Elemento de ligação §	Estes acontecimentos apenas permitem que o herói (a filha do idoso) entre em contato com o rei, que integra a esfera de ação da Princesa e do seu Pai.
³ Triplicação	O narrador informa que o herói vai ser submetido a 3 provas, anunciando uma triplicação.
⁴ Elementos estéticos; Tarefa difícil, M ¹⁰	É descrito o local onde iria decorrer a primeira tarefa (uma seara grande). O Rei impõe uma tarefa difícil ao herói - Obrigação de trazer, arranjar, ou fabricar alguma coisa (M ¹⁰).
⁵ Nova personagem; Elementos estéticos	Entra em cena o Auxiliar. São fornecidos pormenores relativos às suas características físicas: é anão, baixote.
⁶ Elemento de ligação §	As exigências do Auxiliar são elementos de ligação porque permitem o cumprimento da tarefa. Para além disso, preparam a Malfeitoria ou Falta, que acontece adiante na história.
⁷ Cumprimento da tarefa, N ¹⁰	O Auxiliar ajuda o herói no cumprimento da tarefa, transformando a seara em ouro.
⁸ Elementos estéticos	Refere-se o estado de espírito do Rei: mais alegre e mais feliz por ter mais dinheiro e poder conquistar o povo da aldeia e comprar coisas para o reino.
⁹ Tarefa difícil, M ¹⁰	O Rei impõe uma tarefa difícil ao herói - Obrigação de trazer, arranjar, ou fabricar alguma coisa (M ¹⁰).
¹⁰ Elemento de ligação §	As exigências do Auxiliar são elementos de ligação porque permitem o cumprimento da tarefa. Para além disso, preparam a Malfeitoria ou Falta, que acontece adiante na história.
¹¹ Cumprimento da tarefa, N ¹⁰	O Auxiliar ajuda o herói no cumprimento da tarefa, transformando a seara em ouro.
¹² Elementos estéticos; Tarefa difícil, M ¹⁰	Refere-se o estado de espírito do Rei: está ainda mais feliz. O Rei impõe uma tarefa difícil ao herói - Obrigação de trazer, arranjar, ou fabricar alguma coisa (M ¹⁰). A triplicação faz-se em crescendo porque a tarefa vai aumentando de dificuldade – a seara é cada vez maior.
¹³ Elemento de ligação §	As exigências do Auxiliar são elementos de ligação porque permitem o cumprimento da tarefa. Para além disso, preparam a Malfeitoria ou Falta,

	que acontece adiante na história.
14 Cumprimento da tarefa, N ¹⁰	O Auxiliar ajuda o herói no cumprimento da tarefa, transformando a seara em ouro.
15 Casamento e ascensão ao trono, W ⁰ ₀	O Herói casa-se com o Rei, torna-se Rainha e têm um bebé.
16 Malfetoria, A ⁸	Ao exigir que a princesa cumpra o combinado e lhe dê o bebé, o anão passa a integrar a esfera de ação do Agressor já que comete uma Malfetoria, na modalidade Exige ou usurpa a sua vítima (A ⁸).
17 Tarefa difícil, M ³	O anão passa a integrar a esfera de ação da Princesa e do seu Pai, ao propor ao herói uma tarefa difícil, na modalidade Prova das adivinhas (M ³) – adivinhar o seu nome. Caso a tarefa fosse cumprida, o anão não iria buscar o bebé.
18 Novas personagens; Rudimento de triplicação; Negativa de Cumprimento da tarefa, N ^{neg}	O Mensageiro e o Povo aparecem aqui integrando a esfera de ação do Auxiliar. No entanto, são auxiliares ineficazes já que não conseguem cumprir a tarefa (não adivinham o nome do anão). Referem-se várias tentativas de cumprimento da tarefa, sem sucesso – rudimento de triplicação.
19 Nova personagem	Entra em cena uma nova personagem, um príncipe, que integra a esfera de ação do Auxiliar.
20 Elementos estéticos	É descrito o estado de espírito do Agressor.
21 Elemento de ligação §	Referência à forma como o Auxiliar recebeu informação sobre o nome do agressor (ouviu-o dizer o seu nome). Vai possibilitar a função seguinte, o Cumprimento da tarefa.
22 Cumprimento da tarefa, N ³ = Reparação da Malfetoria, K ⁵	A tarefa é cumprida, uma vez que o Auxiliar diz à Rainha o nome do anão. Esta ação tem duplo significado morfológico já que configura a Reparação da Malfetoria, através do objeto/auxiliar mágico (K ⁵).
23 Punição, U	O Agressor é punido. Os contornos desta punição são interessantes: o Agressor encolhe até desaparecer. Assim, esta função, que no modelo integra a esfera de ação da Princesa e do Seu Pai, aparece aqui sem integrar a esfera de ação de qualquer personagem.
24 Elementos estéticos	A criança fornece pormenores relativos ao desaparecimento do agressor, comparando a modalidade desse desaparecimento ao que acontece numa série de desenhos animados, o <i>Dragonball</i> .

Esquema narrativo

I. $\alpha \quad \S \quad M^{10} \quad \S \quad N$
 $M^{10} \quad \S \quad N$
 $M^{10} \quad \S \quad N \quad W^0_0$
 II. $A^8 (M^3 N^{neg})_n$
 $\S \quad N=K^5 \quad U$

Personagens e Objetos (não) mágicos

Nome	Qualidades físicas/ psicológicas/ morais	Habitat	Situação económica/ social/ profissional	Funções	Esfera de ação
Rei	-	-	-	Tarefa difícil, M ¹⁴ Casamento e ascensão ao trono, W ⁰ ₀	Princesa e seu Pai
Filha do infante, Princesa, Namorada do Rei	Elegante	-	-	-	Herói
Anão	Baixote	-	-	Cumprimento da tarefa, N Malfetoria, A ⁸ Tarefa difícil, M ³	Auxiliar Agressor Princesa e seu Pai
Povo	-	-	-	Negativa de Cumprimento da tarefa, N ^{neg}	Auxiliar
Homem do Povo, Príncipe	-	-	-	Cumprimento da tarefa, N Reparação da Malfetoria, K ⁵	Auxiliar

Quadro 10. Exemplo de análise morfológica de uma história.

O processamento informático da análise morfológica feita manualmente passou por fazer corresponder cada uma das funções identificadas nas histórias à sua congénere digital, que tinha existência sob a forma de categoria de análise. As categorias de análise correspondentes às funções (e respetivas formas específicas de concretização) foram agrupadas por relação com uma macroestrutura, que segmenta as histórias nos seguintes blocos estruturais: parte introdutória [situação inicial e parte preparatória], parte principal [nó da intriga, desenvolvimento e desenlace] e parte final ou remate.

No caso das sequências de funções, foi necessário desenvolver uma nomenclatura para as categorias de tipificação das ligações entre as mesmas, uma vez que, ainda que Propp (1992) identifique os principais processos de ligação, não propõe qualquer designação. O quadro 11 faz corresponder a cada uma das representações gráficas das ligações entre as sequências a descrição tipológica e a nomenclatura utilizada.

Nomenclatura	Descrição	Representação gráfica
Concatenamento linear	Uma nova sequência sucede imediatamente a outra.	I. A ————— W ⁰ II. A ————— W ¹
Concatenamento por encaixe	A ação de uma sequência é interrompida por uma sequência episódica. Depois de terminado o episódio, a sequência principal recomeça e acaba.	I. A ————— G K ————— W ⁰ II. α ————— K
Concatenamento de continuidade	Uma história pode começar por duas malfeitorias, cometidas ao mesmo tempo, em que uma pode ser total e imediatamente reparada, dando-se depois a reparação da outra.	A ¹⁴ ₂ { I. ————— K ⁹ II. K ¹
Concatenamento com convergência	Duas sequências com um fim comum.	I. ————— } II. ————— } —————
Concatenamento com disjunção e convergência	Podem existir duas personagens principais no conto, que se separam a meio da 1. ^a sequência, geralmente quando encontram um marco que serve de disjuntor - ao separarem-se, as personagens trocam um elemento identificativo.	I. ————— } II. ————— s < } III. } (< designa a separação e s designa a troca)

Quadro 11. Tipologias de ligações entre as sequências de funções: nomenclatura, descrição e representação gráfica.

De um modo geral, e do ponto de vista processual, as variáveis em análise vieram a constituir-se enquanto categorias de enquadramento, dentro das quais o processo de análise decorreu, tanto de forma indutiva (nos casos em que nos limitámos a transpor a análise manual já efetuada), como de forma dedutiva, resultando em categorias principais e subcategorias emergentes, a maioria das quais não mutuamente exclusivas.

Tal como aconteceu relativamente à análise das entrevistas, e terminada a categorização, foi efetuada uma análise estatística exploratória, através da análise de frequências, e ainda algumas pesquisas relacionais entre as categorias.

Os procedimentos de tratamento e análise descritos acima permitiram levar a cabo a seleção dos subgrupos de participantes no estudo, garantindo a validade interna deste, mediante o controlo de variáveis extrínsecas identificadas e não passíveis de controlo *a priori* do processo de seleção, e a caracterização destes subgrupos. Por último, garantiram a persecução dos objetivos do presente estudo, conduzindo às respostas procuradas para as questões de investigação formuladas. No capítulo seguinte, proceder-se-á à apresentação e análise destes dados.

capítulo 4

Apresentação e discussão dos resultados: implicações para a concetualização e especificação de uma aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1º CEB

4.1 Introdução

Este capítulo introduz, em primeiro lugar, a caracterização dos subgrupos do estudo principal, decorrente dos resultados da análise dos inquéritos aos encarregados de educação e da análise das entrevistas, descrevendo, em seguida, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas e da análise morfológica e de conteúdo das histórias contadas pelas crianças. Por último, apresenta uma sistematização e discussão destes resultados, com ênfase nas implicações destes para a conceitualização e especificação de uma ferramenta tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1º CEB.

4.2 Caracterização dos subgrupos do estudo principal: resultados da análise dos inquéritos aos encarregados de educação e da análise das entrevistas

Os dados que permitiram a caracterização dos subgrupos de participantes no estudo principal resultaram de processos de recolha de dados e análise distintos.

Um destes processos envolveu a análise dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário aos encarregados de educação das crianças (cf. secções 3.4.3 e 3.5.1) e permitiu-nos caracterizar os subgrupos de estudo, tanto em termos demográficos como no que diz respeito à variável extrínseca “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças”. O mesmo processo permitiu, ainda, a recolha de dados relativos não apenas à variável extrínseca “preferências e as atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”, como também a outras preferências e a outros hábitos das próprias crianças, nomeadamente de natureza tecnológica e a aspetos dos seus percursos curricular e extracurricular.

O outro processo envolvido implicou a análise de conteúdo das respostas fornecidas pelas crianças durante as entrevistas (cf. secções 3.4.1 e 3.5.2), em que aquelas eram questionadas a respeito de preferências e de atitudes face à leitura e ao conto de histórias e da ocupação de tempos livres.

A caracterização realizada tem uma natureza genérica e, essencialmente, descritiva e comparativa e o texto apresenta-se estruturado, numa primeira fase, por relação com as unidades principais de conhecimento que o inquérito por questionário endereçava (cf. anexo 7) e, numa segunda fase, por relação com a própria natureza das questões colocadas às crianças, durante as referidas entrevistas. Os gráficos relativos aos dados apresentados encontram-se no anexo06_DIG.

Núcleo familiar das crianças

A maioria das crianças envolvidas no estudo, em ambas as zonas populacionais, estava inserida em núcleos familiares que designámos por “Núcleo familiar conjugal A”, constituídos por pais com filho(s), isto é, núcleos familiares com uma estrutura tradicional.

Estes núcleos familiares compunham-se, de forma maioritária e em ambos os subgrupos de

estudo, por um total de quatro elementos (incluindo a criança) uma vez que estas crianças tinham apenas um irmão. No entanto, existiam alguns casos, mais frequentes no subgrupo da zona rural, de núcleos familiares constituídos por apenas três elementos, dado que algumas destas crianças não tinham irmãos.

Apesar de, na zona rural, se ter verificado o maior número de situações em que as crianças eram filhas únicas, foi também neste subgrupo de estudo que se verificaram os casos de núcleos familiares mais numerosos, em que as crianças tinham três e cinco irmãos.

Desta forma, os dados indiciam não existirem diferenças relevantes nos núcleos familiares das crianças em ambos os subgrupos de estudo, quer em relação à sua tipologia quer em relação ao número de elementos que os compõem.

Alojamento do núcleo familiar das crianças

No que diz respeito ao tipo de alojamento que constitui a habitação permanente do núcleo familiar da criança, verificámos que, na zona rural, a maioria das crianças habitava em moradias ou vivendas (apenas um em 16 dos núcleos familiares declarou habitar em apartamento), tendo-se observado uma situação em que o núcleo familiar habitava em casa social. Na zona urbana, o número de crianças a habitar em moradias ou vivendas equivalia ao número de crianças a habitar em apartamentos.

Na maioria das situações, e em ambas as zonas populacionais, os núcleos familiares declararam ser proprietários do alojamento que habitavam (no caso da zona urbana, apenas um dos núcleos familiares declarou não ser proprietário do alojamento). No entanto, na zona urbana estes núcleos familiares tinham, na sua globalidade, encargos mensais relativos à aquisição do alojamento, enquanto na zona rural, e ainda que a maioria dos núcleos familiares também os tivesse, um número razoável declarou não ter quaisquer encargos.

No que diz respeito ao montante dos encargos por aquisição do alojamento, verificou-se que a incidência das respostas recaiu, em ambas as zonas populacionais, sobre o escalão de 250 a 399 euros. Todavia, foi possível observar que, na zona urbana, um maior número de núcleos familiares declarou que os seus encargos mensais se situavam em escalões mais elevados (de 400 a 599 euros e de 600 euros ou mais).

Dos núcleos familiares que declararam ser inquilinos dos respetivos alojamentos (situação que era muito mais comum na zona rural, existindo apenas um destes casos na zona urbana), eram-no, maioritariamente, por contrato de renda social ou apoiada, em ambas as zonas populacionais. Assim, observou-se que a incidência das respostas relativas ao escalão mensal da renda se registou nos escalões mais baixos (em especial no escalão de 150 a 249 euros), não se tendo verificado qualquer resposta que situasse os encargos acima dos 399 euros.

Outros aspetos relativos ao núcleo familiar da criança

O grupo de questões do inquérito por questionário relativo a outros aspetos do núcleo familiar da

criança (cf. secção 3.4.3 e anexo 4) visou a recolha de dados sobre: i) alguns sinais exteriores de riqueza, nomeadamente, a existência e a quantidade de viaturas próprias e de telemóveis, a propriedade de alojamento para uso sazonal ou secundário, ou o seu arrendamento, e o investimento em férias no estrangeiro; ii) o relacionamento do núcleo familiar com a tecnologia, designadamente, ao nível da existência de computadores e de periféricos informáticos no alojamento, o seu número, a sua tipologia e a sua utilização; iii) o tipo de equipamentos e de serviços a que o núcleo familiar tinha acesso no alojamento.

Sinais exteriores de riqueza

Os dados recolhidos mostram que o número de pessoas que, em cada núcleo familiar, possuía viatura própria e telemóvel era superior na zona urbana. De facto, e em termos médios, existia cerca de 0,8 viaturas por cada pessoa adulta e 0,5 telemóveis por cada elemento do núcleo familiar na zona urbana, e cerca de 0,6 viaturas por pessoa adulta e 0,3 telemóveis por cada elemento do núcleo familiar na zona rural.

Relativamente à propriedade de alojamento para uso sazonal ou secundário, pudemos observar que só existiam casos na zona urbana, muito embora não se apresentassem maioritários, já que as respostas negativas são mais numerosas na zona urbana e totais na zona rural. Quanto à questão do arrendamento deste tipo de alojamento, apenas um número reduzido de núcleos familiares respondeu afirmativamente, em qualquer das zonas populacionais.

Já a questão das férias no estrangeiro veio revelar uma situação diferente das anteriores. O número de núcleos familiares que declararam fazer férias no estrangeiro é bastante mais elevado na zona urbana do que na zona rural, em que se observou apenas uma resposta afirmativa.

Tecnologia

No que diz respeito ao acesso a computadores no alojamento, foi possível observar que esta realidade era muito mais comum na zona urbana do que na zona rural. Em ambas as zonas populacionais, e entre os núcleos familiares que dispunham de computador em casa, a situação mais observada foi a da existência de apenas um computador, de tipo *Desktop* (computador de secretária).

Quanto à tipologia de utilização dos computadores, os dados parecem indiciar a existência de padrões de utilização distintos em cada uma das zonas populacionais. Na zona rural, o computador tendia a ser assumido como um brinquedo e não uma ferramenta de trabalho ou de aprendizagem. Na zona urbana, o computador era utilizado de forma mais diversificada e assumia-se mais como ferramenta de desenvolvimento de trabalho, tanto a nível académico como a nível profissional, e no sentido do desenvolvimento de atividades de carácter didático. Ainda na zona urbana, pôde observar-se que o computador era utilizado para fins diversos daqueles que apareciam listados como hipóteses de resposta, nomeadamente, para o acesso à Internet e para a gestão pessoal e/ou familiar.

Relativamente ao acesso a periféricos informáticos, observou-se que os mais comuns, em ambas as zonas populacionais, eram as impressoras, os *scanners* e os gravadores de CD. No entanto, verificou-se que, na zona urbana, não só existia uma maior quantidade destes periféricos como uma maior diversidade, com as respostas positivas a estenderem-se, designadamente, às câmaras de vídeo e máquinas fotográficas digitais, inexistentes na zona rural.

Equipamentos e serviços

Na zona urbana, o maior número de respostas positivas no que diz respeito aos equipamentos e aos serviços a que o núcleo familiar tinha acesso no alojamento recaiu sobre as câmaras fotográficas e de vídeo, o videogravador, a TV cabo/satélite, o acesso à Internet e a consola de vídeo. Mesmo no caso dos equipamentos e dos serviços menos comuns, o número de respostas positivas na zona urbana é sempre igual ou superior ao da zona rural.

Na zona rural, o maior número de respostas positivas foi observado relativamente ao videogravador, à TV cabo/satélite, à câmara fotográfica, à câmara de vídeo e ao telefone fixo. O número de respostas positivas em relação ao acesso à Internet foi bastante inferior (três, num total de 16) ao verificado na zona urbana (nove, num total de 16).

Verificou-se, portanto, uma situação semelhante àquela que foi observada em relação à tecnologia, em que os núcleos familiares da zona urbana tinham um maior e mais diversificado acesso aos equipamentos e serviços listados no inquérito por questionário como possibilidades de resposta.

Pai e mãe (ou encarregados de educação/coabitantes com a criança): caracterização demográfica, socioprofissional e sociocultural

Caraterização demográfica

Os dados permitiram verificar que, em termos médios, tanto os pais como as mães das crianças do subgrupo de estudo da zona urbana eram mais velhos do que os pais e as mães das crianças do subgrupo de estudo da zona rural, muito embora, no caso dos pais, esta diferença tenha sido menos acentuada (41,8 e 40,1 anos de idade, respetivamente) do que no caso das mães (41,1 e 37,6 anos de idade, também respetivamente).

A maioria dos encarregados de educação (pais e mães), em ambos os subgrupos de estudo, possuía nacionalidade portuguesa. De notar que, no subgrupo da zona rural, existiam dois casos em que a criança não tinha encarregado de educação/coabitante do sexo masculino (situação representada no gráfico 22 do anexo06_DIG sob a designação de “Sem aplicação”).

Caraterização socioprofissional

Foi possível observar que todos os pais e as mães, em ambas as zonas populacionais, sabiam ler e escrever, e que a maioria dos encarregados de educação, também em ambas as zonas

populacionais, tinha frequentado o sistema de ensino. Verificaram-se, no entanto, duas situações, ambas na zona rural, de um pai e de uma mãe, em que foi declarado nunca terem frequentado a escola.

De registar que os casos de pais e de mães que declararam continuarem a frequentar o sistema de ensino se registaram, unicamente, na zona urbana, e especialmente no caso das mães.

Para além disso, foi igualmente possível concluir-se que os pais e as mães da zona urbana frequentaram o sistema de ensino até níveis mais elevados do que os pais e as mães da zona rural. De facto, na zona rural, as respostas relativas ao nível de ensino mais elevado que os encarregados de educação haviam frequentado situavam-se, sobretudo, no 2.º e no 3.º CEB, enquanto na zona urbana se situavam no Ensino Superior Universitário (Licenciatura) e Pós-Graduação (Mestrado ou Doutoramento). Para além disto, o número de encarregados de educação que efetivamente tinha completado os níveis de ensino frequentados era, em termos gerais, mais elevado na zona urbana do que na zona rural.

Através do cruzamento dos dados relativos ao mais elevado nível de ensino frequentado e à completude desse nível de ensino, foi possível obter as habilitações académicas dos encarregados de educação das crianças de ambos os subgrupos de estudo. As situações de não resposta à questão da completude do nível de ensino impossibilitaram a verificação das habilitações académicas por insuficiência de dados – estes casos aparecem representados nos gráficos 32 e 33 do anexo06_DIG sob a designação de “Sem dados”.

No caso dos pais da zona rural, as habilitações académicas concentravam-se, maioritariamente, no 2.º CEB (6.º ano), existindo depois uma distribuição de um número reduzido de casos pelo 3.º CEB (9.º ano), Ensino Secundário (12.º ano) e Curso Profissionalizante. As habilitações académicas dos pais da zona urbana apresentam-se mais distribuídas, muito embora possamos observar que, na sua maioria, estes pais frequentaram e concluíram Cursos de Mestrado, o Ensino Superior Universitário (Licenciatura), Cursos Profissionalizantes e o 3.º CEB (9º ano), observando-se, ainda, casos de frequência e conclusão de Doutoramento, inexistentes na zona rural.

Conclui-se, desta forma e em termos gerais, que os pais das crianças do subgrupo da zona urbana possuíam habilitações académicas mais elevadas do que os pais das crianças do subgrupo da zona rural.

No que diz respeito às habilitações académicas das mães, assistiu-se a um cenário semelhante ao apresentado em relação aos pais. Na zona rural, as habilitações académicas das mães situavam-se ao nível do 2.º e do 3.º CEB (6.º e 9.º ano, respetivamente), existindo depois uma distribuição de um número muito reduzido de casos pelo 1.º CEB (4.º ano), Ensino Secundário (12.º ano) e Curso Profissionalizante, sendo esta última situação correspondente à habilitação académica mais elevada. De destacar ainda que, na zona rural, existiam dois casos de mães que não possuíam quaisquer habilitações académicas.

Na zona urbana, a grande maioria das mães possuía uma Licenciatura, registando-se alguns

casos de mães Doutoradas e casos únicos de mães com o 9.º ano, com o 12.º ano e com Bacharelato.

À semelhança do que foi possível concluir em relação às habilitações académicas dos pais, também as mães das crianças do subgrupo da zona urbana possuíam habilitações académicas muito superiores às das mães das crianças do subgrupo da zona rural.

A maioria dos encarregados de educação das crianças de ambos os subgrupos de estudo declarou que o trabalho era o seu principal meio de vida, muito embora existissem alguns casos únicos de mães que declararam depender de subsídios (não especificados) e de apoio social do estado ou estar a cargo da família, não tendo qualquer ocupação profissional.

Do cruzamento dos dados recolhidos através de um conjunto de questões que procuravam conhecer a profissão principal dos encarregados de educação bem como as tarefas que desempenhavam, a forma como exerciam a profissão indicada, a atividade principal e o número de pessoas a trabalhar nas empresas, entidades, organismos ou explorações em que a profissão era exercida, efetuou-se uma classificação do grupo socioeconómico³² a que estes encarregados de educação pertenciam. Neste campo, verificou-se a existência de uma diferença acentuada na distribuição pelos grupos socioeconómicos entre as zonas populacionais rural e urbana, tanto no caso dos pais como no caso das mães.

Na zona rural, os pais integravam, maioritariamente, os grupos “operários, artífices e trabalhadores similares” (G7) e “operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem” (G8), sendo que as mães integravam, sobretudo, os grupos “desempregados/domésticos” (G10) e “trabalhadores não qualificados” (G9).

Na zona urbana, e na sua maioria, os pais integravam os grupos “quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas” (G1), “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (G2) e “técnicos e profissionais de nível intermédio” (G3) e as mães integravam, maioritariamente, os grupos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (G2) e “técnicos e profissionais de nível intermédio” (G3). Constatou-se, assim, que a habilitações académicas mais elevadas correspondem grupos socioeconómicos mais elevados e, em consequência, escalões de rendimentos também mais elevados. De facto, verificou-se que, de forma geral, os rendimentos dos encarregados de educação das crianças do subgrupo da zona urbana se situavam, maioritariamente, nos escalões mais elevados, enquanto os rendimentos dos encarregados de educação das crianças do subgrupo da zona rural se situavam nos escalões mais baixos.

Caraterização sociocultural

A caraterização sociocultural dos encarregados de educação das crianças dos subgrupos de estudo fez-se por recurso aos dados recolhidos com o conjunto de questões do inquérito por

³² Esta classificação foi feita por referência a uma adaptação das tabelas da Classificação Nacional das Profissões (cf. anexo07_DIG), versão de 1994, disponíveis em <http://www.ine.pt/prodserv/nomenclaturas/cnp1994.asp> (último acesso a 12.12.2001).

questionário através das quais se procurou conhecer os hábitos e gostos relativamente à prática de desporto, atividades de ocupação de tempos livres, cinema, teatro, locais de visita e leitura.

Desta forma, foi possível verificar que, na zona rural, a maioria dos pais e das mães não praticava qualquer desporto. Já na zona urbana, o número de pais que praticava desporto era equivalente ao número de pais que não praticava e, no caso das mães, existiu um maior equilíbrio entre as respostas positivas e as negativas, ainda que na sua maioria as mães das crianças da zona urbana praticassem desporto.

Quanto ao tipo de desporto praticado pelos pais, verificou-se uma maior diversificação na zona urbana do que na zona rural. Nesta última, o desporto mais praticado era o futebol de salão. Já na zona urbana, os desportos mais praticados eram o ciclismo, a natação e desportos diversos de entre os que se listaram como hipótese de resposta, nomeadamente atletismo e parapente.

No caso das mães, verificou-se que, na zona rural, as respostas se dividiram equitativamente entre a maioria das opções listadas para resposta, ficando de fora a prática de cardiovasculares. Na zona urbana, a aeróbica e a natação eram os desportos mais praticados pelas mães.

Relativamente à ocupação dos tempos livres, observou-se que, na sua maioria e em ambos os subgrupos de estudo, os pais das crianças tinham *hobbies*. No caso das mães, observou-se que, na zona rural, a maioria não ocupava o seu tempo livre com atividades, enquanto na zona urbana a maioria tinha *hobbies*. De referir, no entanto, que não se verificou uma diferença acentuada entre as respostas positivas e as respostas negativas à existência de *hobbies* por parte das mães das crianças dos diferentes subgrupos de estudo, tendo-se observado também um número razoável de situações de não resposta.

Quanto ao tipo de *hobby*, verificou-se que a maioria dos pais da zona rural jogava futebol nos seus tempos livres e que a maioria dos pais da zona urbana ocupava o seu tempo livre a ler, passear, ver televisão, ouvir música e jardinar.

As mães da zona rural, por sua vez, dedicavam o seu tempo livre a atividades como andar de bicicleta, floricultura, cinema, televisão e convívio com os amigos. Na zona urbana, as mães ocupavam o seu tempo livre com atividades mais diversificadas, ainda que, maioritariamente, estas mães se dedicassem a bordar a ponto de cruz, passear, ver televisão e ler.

A maioria dos encarregados de educação das crianças de ambos os subgrupos de estudo não ia ao cinema com frequência, muito embora, no caso das mães da zona urbana, o número de respostas positivas fosse equivalente ao número de respostas negativas.

Os motivos para não ir ao cinema assinalados pelos pais da zona rural foram, sobretudo, o preço elevado dos bilhetes a par com outras causas de entre as que se listaram como hipótese de resposta, designadamente, o aluguer de filmes para ver em casa. Para além destes dois motivos, as mães da zona rural acrescentaram a falta de tempo e/ou disponibilidade e o pouco interesse suscitado pelo cinema.

Na zona urbana, pais e mães acordaram em motivos diversos dos listados para não ir ao cinema com frequência, nomeadamente, a falta de tempo e/ou disponibilidade e o facto de não terem

com quem deixar os filhos. Destaca-se ainda o número elevado de situações de não resposta, em ambas as zonas populacionais, tanto no caso dos pais como no caso das mães.

Por outro lado, a análise das respostas à solicitação de indicação do último filme a que tinham assistido revelou um número de situações de não resposta extremamente elevado na zona rural e relativamente a ambos os encarregados de educação. As respostas revelaram o caso único de um pai que tinha, de facto, ido ao cinema recentemente. Alguns encarregados de educação da zona rural referiram, inclusivamente, que já não se recordavam a que filme tinham assistido da última vez que tinham ido ao cinema.

Na zona urbana, as situações de não resposta foram em número menos elevado (apenas quatro). Das respostas fornecidas, conclui-se que a maioria dos pais tinha, de facto, ido ao cinema recentemente, assistindo, maioritariamente, a filmes para crianças, o que indicia que terão ido ao cinema com os filhos.

No que diz respeito às idas ao teatro, foi possível observar que, na zona rural, nenhum encarregado de educação tinha por hábito ir ao teatro e que, na zona urbana, apesar de a maioria ter igualmente declarado não ter esse hábito, registaram-se algumas respostas positivas, tanto no caso dos pais como no caso das mães.

Tal como aconteceu relativamente ao cinema, verificou-se um número elevado de situações de não resposta à questão dos motivos para não ir ao teatro com frequência, especialmente na zona rural. Quanto aos motivos assinalados, foi possível observar que os pais e as mães da zona rural apontaram o facto de a oferta ser reduzida na sua área de residência, não gostarem de teatro e outros motivos de entre os que foram listados como hipótese de resposta. Na zona urbana, o principal motivo evocado, tanto pelos pais como pelas mães, foi a oferta reduzida na área da residência e outros motivos, que equivalem aos evocados para as idas pouco frequentes ao cinema.

A análise das respostas à solicitação de indicação da última peça a que tinham assistido revelou dados bastante homogéneos em relação a ambas as zonas populacionais. Em ambos os casos, o número de situações de não resposta é elevadíssimo. Na zona rural, as respostas fornecidas indicavam peças muito antigas; na zona urbana, as respostas indicavam peças relativamente recentes.

No que diz respeito aos locais que os encarregados de educação visitavam normalmente, observou-se que, na zona rural, os pais e as mães declararam visitar, maioritariamente, parques temáticos ou de diversão e monumentos históricos, seguidos por oceanários e feiras do livro. De destacar a existência de casos de pais que declararam não visitar qualquer um dos locais listados ou outro e, também, o elevado número de situações de não resposta.

Na zona urbana, pais e mães visitavam mais frequentemente feiras do livro, parques temáticos e/ou de diversão, monumentos históricos e museus. Observou-se, igualmente, que os locais de visita dos encarregados de educação da zona urbana eram mais diversificados do que na zona rural. Todas as opções foram seleccionadas como resposta pelo menos por um dos pais e não se

verificaram casos de pais que não tinham visitado qualquer um dos locais listados. As mães da zona urbana foram as únicas a selecionar as galerias de arte, bibliotecas e salas de espetáculo como locais habituais de visita, embora em número reduzido.

Foi ainda possível verificar que, na zona urbana, os pais não só liam mais como faziam leituras mais diversificadas, lendo, sobretudo, jornais, livros e revistas de especialidade (o que pode indicar que faziam estas leituras no âmbito da sua atividade profissional ou de ocupação de tempos livres). Os livros eram também um tipo de leitura bastante comum na zona urbana. Na zona rural, as leituras mais comuns dos pais eram, sem dúvida, jornais e revistas.

As mães das crianças do subgrupo de estudo da zona urbana liam incomparavelmente mais e, tal como os pais, faziam leituras mais diversificadas do que as mães das crianças do subgrupo de estudo da zona rural. Estas mães liam, sobretudo, livros, livros e revistas de especialidade, jornais e revistas.

Na zona rural, as mães liam maioritariamente revistas e jornais e, em número mais reduzido, também livros. De destacar o caso de uma mãe que não fazia qualquer um dos tipos de leitura listados ou outro e o número elevado de casos de não resposta.

Crianças

Foi possível constatar a existência de uma diferença substancial entre os subgrupos de estudo, no que diz respeito à frequência do ensino pré-escolar e à frequência de centros de atividades de tempos livres (ATL).

No subgrupo da zona rural, o número de crianças que frequentara o pré-escolar era praticamente equivalente ao número de crianças que não frequentara e o número de crianças que frequentavam ATL era apenas ligeiramente superior ao número de crianças que não frequentavam um estabelecimento deste género, verificando-se um único caso de uma criança que, tendo já frequentado, deixara de o fazer. No caso do subgrupo da zona urbana, sabíamos à partida que todas as crianças frequentavam o ATL, uma vez que foram selecionadas de um estabelecimento deste tipo, e verificou-se que todas as crianças tinham frequentado o ensino pré-escolar. Observou-se igualmente que, e em ambos os subgrupos de estudo, a maioria das crianças se encontrava inscrita em atividades extracurriculares. No entanto, a análise dos dados relativos ao tipo de atividades extracurriculares em que as crianças estavam inscritas permitiu perceber a existência de dois cenários distintos, de acordo com a “zona populacional”.

As crianças do subgrupo da zona rural encontravam-se a frequentar catequese e desporto (natação), tendo-se verificado o caso único de uma criança a frequentar uma língua estrangeira (Inglês) e música. As atividades extracurriculares em que crianças do subgrupo da zona urbana se encontravam inscritas eram mais diversificadas e cada criança frequentava um maior número de atividades extracurriculares (algumas crianças frequentavam, em simultâneo, até três atividades extracurriculares). Na sua maioria, estas crianças encontravam-se inscritas na catequese e em desporto, especialmente natação, mas também futebol, aiquidô e ginástica rítmica. Um número

significativo frequentava uma língua estrangeira (Inglês), música e ballet/dança.

As respostas relativas à questão da existência, por parte da criança, de uma apetência por áreas curriculares e as respostas facultadas à questão da especificação das áreas curriculares de apetência (no questionário, uma questão aberta), indicam que pode ter existido uma confusão (quase generalizada) entre áreas curriculares e áreas extracurriculares, provavelmente pela proximidade entre esta questão e a anterior, relativa às áreas extracurriculares.

De qualquer forma, na zona rural, a maioria dos encarregados de educação optou por não responder, originando um número elevado de situações de não resposta, superior até ao número de respostas afirmativas e negativas, que se equivalem. Na zona urbana, a grande maioria dos encarregados de educação declarou que os seus educandos demonstravam uma apetência por uma área curricular específica. Na zona rural, as áreas de apetência mais referidas foram o ballet/dança e a informática, enquanto na zona urbana foram a matemática e a música.

A análise das respostas fornecidas pelas crianças, durante as entrevistas, às questões relativas à forma de ocupação dos seus tempos livres permitiu verificar que, em termos gerais, as crianças de ambos os subgrupos de estudo afirmaram ocupar os seus tempos livres de forma semelhante, nomeadamente, a brincar e/ou a jogar e a ver televisão e/ou filmes de vídeo. Na zona rural, e para além destas atividades, foram referidas outras, embora em número menos elevado, como passear com a família ou com os animais de estimação e estudar (fundamentalmente, fazer os trabalhos de casa e os trabalhos da catequese). De destacar que, na zona rural, três crianças referiram a leitura e duas crianças referiram o conto de histórias e/ou teatros, enquanto atividades de ocupação de tempos livres. Observou-se ainda que não existiam diferenças relevantes na forma de ocupação dos tempos livres entre as crianças de ambos os sexos, nem entre as crianças dos diferentes anos de escolaridade.

No que diz respeito aos tipos de brincadeiras ou jogos a que as crianças se dedicam nos seus tempos livres, foi possível apurar que, em ambos os subgrupos de estudo, as brincadeiras temáticas com brinquedos ou brincadeiras de “faz-de-conta”, os jogos físicos (como jogos com bola ou futebol, corridas, saltar à corda, andar de bicicleta ou trotineta, jogar às escondidas, jogar à apanhada) e os jogos tecnológicos (de computador ou consola) foram os mais referidos.

No entanto, observa-se que a incidência das respostas das crianças do subgrupo da zona rural recaiu sobre os dois primeiros tipos (brincadeiras de “faz-de-conta” e jogos físicos), enquanto no subgrupo de crianças da zona urbana recaiu sobre o terceiro tipo (jogos tecnológicos).

Quando se analisam as preferências das crianças de ambos os subgrupos de estudo quanto ao tipo de brincadeiras ou jogos, por relação com o “sexo” e o “ano de escolaridade”, verifica-se que as brincadeiras temáticas ou de “faz-de-conta” eram bastante mais comuns entre as crianças do sexo feminino, sobretudo as mais novas (1.º e 2.º anos de escolaridade), que os jogos físicos eram atividades desenvolvidas sobretudo por crianças do sexo masculino e do 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, e que os jogos tecnológicos eram jogados, maioritariamente, por crianças também do sexo masculino, mas do 2.º e do 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito aos hábitos televisivos, a maioria das crianças de ambos os subgrupos de estudo afirmou assistir, fundamentalmente, a desenhos animados. Porém, as crianças do subgrupo da zona urbana declararam assistir a uma maior variedade de tipos de programas televisivos em que, para além das telenovelas, dos filmes, dos programas de desporto e do telejornal, também referidos por crianças da zona rural, se incluíam ainda séries de televisão e programas de entretenimento infantis.

Verificou-se, ainda, que os hábitos televisivos das crianças de ambos os subgrupos de estudo não pareciam variar de forma relevante de acordo com o “sexo” ou sequer com o “ano de escolaridade”.

As respostas fornecidas pelas crianças não diferiram das que foram dadas pelos seus encarregados de educação nos inquéritos por questionário. Em termos gerais, a maioria dos encarregados de educação das crianças de ambas as zonas populacionais afirmou que os seus educandos assistiam a desenhos animados, programas de entretenimento para crianças e filmes infantis. De destacar, no entanto, que, na zona rural, poucos encarregados de educação referiram que os seus educandos assistiam a telejornais, comparativamente com a zona urbana. Por outro lado, na zona urbana, nenhum encarregado de educação referiu que o seu educando assistia a *talkshows*.

A análise das respostas dadas pelas crianças, durante as entrevistas, às questões relativas à apetência pela leitura permitiu registar que nenhuma criança, em qualquer dos subgrupos, não gostava de ler.

Todas as crianças do subgrupo da zona rural, excluindo-se os casos das crianças que declararam não saber ainda ler (cinco casos) e as situações de não resposta (dois casos), referiram gostar de ler. No subgrupo da zona urbana, e excluindo-se igualmente as crianças que não sabiam ler (quatro casos) e as situações de não resposta (um caso), verificou-se que, muito embora a maioria tivesse afirmado gostar de ler, um número ainda relevante de crianças afirmou “gostar mais ou menos” de ler.

No que diz respeito às variáveis “sexo” e “ano de escolaridade”, constatou-se que os casos das crianças que declararam não saber ainda ler foram apurados em ambos os sexos e, maioritariamente, no 1.º ano de escolaridade. As situações de não resposta ocorreram com crianças de ambos os sexos, dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Quanto à apetência pela leitura, foi possível concluir que não existiam diferenças relevantes entre as crianças de ambos os sexos, ou entre as crianças dos diferentes anos de escolaridade. De notar apenas que as crianças que referiram gostar “mais ou menos” de ler eram, maioritariamente, do sexo masculino e apenas do 2º e do 3º ano de escolaridade.

Os dados fornecidos pelos encarregados de educação, através dos inquéritos por questionário, corroboraram os dados fornecidos pelas crianças. Em ambas as zonas populacionais, a maioria dos encarregados de educação declarou que o seu educando demonstrava apetência pela leitura. Porém, foram dadas mais respostas negativas na zona urbana do que na zona rural.

Quanto ao tipo de leituras, observou-se que não existiam diferenças marcantes entre a opinião dos encarregados de educação das crianças de ambos os subgrupos de estudo, relativamente às preferências de leitura dos seus educandos. Os tipos de leitura mais frequentes eram, em ambas as zonas populacionais, os livros de histórias infantis, os livros de banda desenhada e os livros de aventuras. Destaca-se apenas o facto de, na zona urbana, as revistas de jogos de vídeo fazerem parte dos hábitos de leitura das crianças, algo que não acontece na zona rural (dado este, aliás, que parece estar em consonância com o facto de, na zona urbana, os jogos tecnológicos assumirem grande relevância enquanto atividade de ocupação de tempos livres).

No inquérito por questionário aos encarregados de educação, as questões relativas à apetência pela leitura e ao tipo de leituras habituais/preferências da criança geraram alguns problemas de resposta, uma vez que não eram tidos em consideração os casos das crianças a iniciar a escolaridade básica e que ainda não sabiam ler. Em muitos destes casos, os encarregados de educação optaram por seleccionar a opção “Outros tipos de leitura”, especificando que a criança não sabia ainda ler e que gostava de ouvir histórias e resolver passatempos de revistas para crianças.

Apesar de os dados terem revelado que, em termos gerais, as crianças de ambos os subgrupos de estudo demonstravam apetência pela leitura, observou-se que a grande maioria das crianças de ambos os subgrupos afirmou preferir “ver” as histórias, ou seja, “assistir” à própria história, na forma de filme de animação, em detrimento da opção de ler a história de um livro.

No entanto, será de destacar que a diferença entre o número de crianças que afirmou preferir “ver” a história e o número de crianças que declarou preferir ler a história de um livro é maior na zona rural do que na zona urbana. Na zona urbana, um número relevante de crianças afirmou gostar tanto de ler a história como de “ver” a história.

Quando se analisam estas preferências de acordo com o “sexo” das crianças, verifica-se que, e muito embora a preferência pelos filmes fosse maioritária tanto entre as meninas como entre os meninos, é muito mais relevante entre os meninos (correspondendo a 75% dos casos, e face aos 43,8% de casos entre as crianças do sexo feminino).

No que diz respeito ao “ano de escolaridade”, foi possível observar-se que a preferência pelos filmes em detrimento dos livros de histórias, apesar de maioritária em todos os anos de escolaridade, assume especial relevância no caso do 1.º e do 2.º ano de escolaridade. Já a preferência pela leitura de histórias é mais comum entre as crianças mais velhas (do 3.º e do 4.º ano) e inexistente entre as crianças do 2.º ano. As crianças que declararam gostar tanto dos livros como dos filmes pertenciam sobretudo ao 2.º e ao 3.º ano de escolaridade.

Durante as entrevistas, procurou ainda saber-se se as crianças gostavam de histórias, qual a tipologia das narrativas preferidas, se tinham por hábito a solicitação do conto de histórias a outrem e, ainda, se tinham por hábito o conto de histórias a outrem.

Os dados permitiram observar que, em ambas as zonas populacionais, a maioria das crianças afirmou gostar de histórias, verificando-se que o maior número de resposta se dividia entre as

categorias “gosta muito” e “gosta mais ou menos”. Observou-se apenas o caso de uma criança que declarou gostar pouco de histórias (na zona rural) e o caso de uma outra criança que afirmou não gostar de histórias (na zona urbana).

Verificou-se, no entanto, que, entre as crianças do sexo feminino, a apetência por este aspeto apresentava maior veemência, com as meninas a afirmarem, maioritariamente, gostar muito de histórias. Já as crianças do sexo masculino afirmaram, na sua maioria, gostar “mais ou menos” de histórias e foi apenas entre os meninos que se verificaram respostas codificadas nas categorias “gosta pouco” e “não gosta” de histórias.

Considerando o “ano de escolaridade”, foi possível observar que, no 1.º e no 3.º ano de escolaridade, as respostas das crianças se dividiram, equitativamente, pelas categorias “gosto muito” e “gosto mais ou menos” de histórias. As respostas codificadas nas categorias “gosta pouco” e “não gosta” de histórias foram fornecidas por crianças exclusivamente do 2.º ano de escolaridade. Já no 4.º ano de escolaridade, a maioria das crianças referiu “gostar mais ou menos” de histórias.

Relativamente à tipologia das histórias preferidas, foi operada uma categorização das histórias referidas pelas crianças, mediante uma adaptação da proposta de classificação dos contos feita por Loiseau (1992) e da proposta de classificação da narrativa infantil feita por Sobrino (1994). Esta adaptação considerou as seguintes categorias de narrativas:

- Narrativas maravilhosas/fantásticas - narrativas que se distanciam da realidade ou que integram elementos do maravilhoso e do real ou mimético, de que são exemplo histórias como “O Capuchinho Vermelho”, de Perrault, “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, “O Principezinho”, de Saint-Exupéry, “O feiticeiro de Oz”, de L.F. Baum ou as histórias de Harry Potter, de J. K. Rowling;
- Narrativas de aventura e mistério - narrativas profundamente ancoradas na realidade, descrevem peripécias, perigos e o ultrapassar de obstáculos reais, de que são exemplo as narrativas da coleção “Uma Aventura”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ou da coleção “Os cinco”, de Enid Blyton;
- Narrativas de humor - narrativas cómicas ou anedóticas, de traços jocosos, como, por exemplo, “O Elefante não entra na Jogada”, de António Torrado ou os episódios de “Tom & Jerry”, atualmente da *Walt Disney*;
- Narrativas acumulativas ou de repetição - narrativas que se caracterizam pela repetição sucessiva de uma mesma sequência (de falas, ações, etc.), também designadas por lengalengas ou histórias de nunca acabar, de que são exemplo a história da “Cabra Cabrês” ou do “Gato Maltês”;
- Narrativas de animais ou fábulas - narrativas com pendor moral, em que os animais aparecem antropomorfizados e de que são exemplo “A raposa e as uvas”, de La Fontaine (bem como todas as restantes fábulas escritas ou reescritas por La Fontaine) ou “Os Três Porquinhos”, história muito antiga que ganhou popularidade graças à versão de desenhos animados feita

pela Walt Disney.

De acordo com esta categorização, foi possível observar que, na zona rural, as histórias evocadas como preferidas se classificavam, sobretudo, como “narrativas maravilhosas/fantásticas” e “narrativas de animais ou fábulas”. Já na zona urbana, e para além das “narrativas maravilhosas/fantásticas”, que também se assumiu como a categoria com mais histórias codificadas, as crianças consideraram como preferidas “narrativas de aventura e mistério”. Observou-se, ainda, que estas preferências não apresentavam variação relevante de acordo com o sexo das crianças.

Quanto ao “ano de escolaridade”, observou-se que as crianças do 1.º ano de escolaridade foram as únicas a referir “narrativas de humor” e “narrativas acumulativas ou de repetição”, muito embora também tenham sido as que mais referiram narrativas maravilhosas/fantásticas.

De notar, porém, que as “narrativas maravilhosas/fantásticas” mais frequentemente referidas foram, entre as crianças mais novas, “O Capuchinho Vermelho”, e, entre as crianças mais velhas, as diferentes histórias do Harry Potter. As narrativas de aventura e mistério, em que as histórias mais frequentemente evocadas foram as da coleção “Uma aventura”, foram referidas apenas por crianças dos 2.º e 4.º anos de escolaridade.

No que diz respeito aos hábitos de solicitação de conto de histórias a outrem, a maioria das crianças da zona rural não tinha o hábito de pedir a alguém para lhe contar uma história, enquanto na zona urbana se verificou a situação contrária. Verificou-se ainda que este hábito era comum à maioria das crianças do sexo feminino, observando-se o contrário relativamente às crianças do sexo masculino. Para além disso, os dados mostraram um decréscimo destes hábitos ao longo dos anos de escolaridade: bastante enraizados nas crianças do 1.º ano de escolaridade e pouco comuns entre as crianças do 4.º ano de escolaridade.

As crianças que declararam ter o hábito de solicitar o conto de histórias afirmaram fazê-lo, sobretudo, ao pai e à mãe, embora tenham também referido os irmãos ou outros familiares (como os avós e os tios) e ainda os professores ou educadores.

A maioria das crianças que afirmou não solicitar o conto de histórias, apresentou como motivo o facto de já saber, ou preferir, ler sozinha, embora um número menos elevado de crianças, todas do sexo masculino e dos 1.º e 3.º anos de escolaridade, tenha afirmado não solicitar o conto, porque não gostava que lhe contassem histórias.

Relativamente aos hábitos de conto de histórias das próprias crianças, verificou-se que, em ambos os subgrupos de estudo, a maioria das crianças afirmou contar histórias a outrem, embora este número seja bastante superior na zona urbana. Foi ainda possível observar que eram, sobretudo, as meninas que tinham por hábito contar histórias a outras pessoas e que, tal como se observou relativamente aos hábitos de solicitação do conto de histórias, os hábitos de conto de histórias a outrem apresentavam um decréscimo ao longo dos anos de escolaridade.

As crianças que referiram ter por hábito contar histórias a outras pessoas identificaram como ouvintes o pai, a mãe, os irmãos mais novos, outros familiares (como os avós e os tios) e ainda os

amigos ou colegas.

As crianças foram ainda questionadas em relação à origem das histórias que contavam (dos livros ou inventadas), no sentido de se tentar perceber se existia ou não uma apetência pelo processo criativo envolvido nas situações de conto de histórias inventadas.

Os dados revelaram que a apetência pelo conto de histórias inventadas era bastante superior na zona urbana. Para além disso, verificou-se que a apetência pelo conto de histórias inventadas era mais comum entre as crianças do sexo feminino e do 1.º ano de escolaridade.

A maioria das crianças de ambos os subgrupos de estudo que afirmou não ter por hábito o conto de histórias a outrem apresentou como motivo para tal o facto de não gostar desta atividade, embora se tenha registado o caso de uma criança da zona rural que referiu não ter a quem contar e o de uma criança da zona urbana que, por seu turno, afirmou não ter tempo para dispensar a esta atividade.

Por fim, a análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aos encarregados de educação, nomeadamente a partir das questões que se debruçavam sobre os aspetos relativos ao acesso da criança, no alojamento, a programas de computador que envolvessem histórias infantis e/ou o conto de histórias, permitiram concluir que, entre os subgrupos de estudo, existem, na verdade, diferenças que os opõem.

Na zona rural, a maioria das crianças não tinha acesso a este tipo de ferramentas informáticas. Já na zona urbana, existiu um maior equilíbrio entre as respostas afirmativas e negativas, muito embora o número de crianças com acesso a este tipo de programas fosse superior ao número de crianças que não tinha.

O pedido de especificação do nome das aplicações informáticas deste tipo a que a criança tinha acesso no alojamento só obteve respostas por parte dos encarregados de educação das crianças do subgrupo da zona urbana. Com a análise a estes dados foi possível constatar que a maior parte dos programas especificados, muito embora envolvesse histórias infantis ou tradicionais, não se destinava à criação de histórias por parte da criança. O quadro 12 lista os programas referidos pelos encarregados de educação. Destaca-se que o único programa referido que envolve, de facto, a criação de histórias por parte da criança (“O Pequeno Autor”) foi mencionado por apenas um dos encarregados de educação da zona urbana.

Envolvem histórias infantis ou tradicionais mas não permitem a criação/desenvolvimento de histórias	Permitem a criação/desenvolvimento de histórias	Não envolvem nem permitem a criação de histórias
Harry Potter O Menino Jesus As Lendas da Europa A Aldeia da Música Histórias de Portugal Hércules	O Pequeno Autor	Cidade Virtual Castelo Virtual Zoo Virtual A Máquina Mágica Pokemon

Quadro 12. Ferramentas informáticas referidas pelos encarregados de educação das crianças de ambos os subgrupos de estudo.

4.2.1 Síntese e considerações relativas às variáveis extrínsecas “nível sociocultural dos núcleos familiares das crianças” e “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”

Do exposto anteriormente, será possível concluir que, em termos gerais, a variável independente “zona populacional” encontra paralelismo na variável extrínseca “nível sociocultural dos núcleos familiares”.

Foi possível observar que, de um ponto de vista demográfico e em conformidade com as tendências atualmente presentes em zonas mais desenvolvidas, os encarregados de educação da zona urbana tiveram os seus filhos mais tarde, especialmente as mães, cuja idade era superior à idade das mães da zona rural.

Para além disso, os pais e as mães das crianças do subgrupo da zona urbana estudaram até níveis de ensino mais elevados - alguns continuavam, aliás, a frequentar o sistema de ensino - e possuíam habilitações académicas superiores às dos pais e mães das crianças do subgrupo da zona rural, em que foram detetados casos de pais e mães que não possuíam quaisquer habilitações académicas, muito embora tivessem declarado saber ler e escrever.

Conclui-se ainda que a habilitações académicas mais elevadas correspondia a pertença a grupos socioeconómicos mais elevados e, conseqüentemente, escalões de rendimentos também mais elevados. De facto, os pais e as mães das crianças do subgrupo da zona urbana pertenciam sobretudo aos quadros superiores e médios ou tinham profissões de nível intelectual ou científico, auferindo ordenados elevados. Já os pais e as mães das crianças do subgrupo da zona rural eram sobretudo operários, operadores, desempregados ou domésticos, ou desempenhavam funções não qualificadas, auferindo ordenados baixos.

De forma relacionada, pensamos, com as diferenças ao nível das habilitações académicas, dos grupos socioeconómicos e dos escalões de rendimentos mensais, aparecem as diferenças observadas ao nível dos sinais exteriores de riqueza. Na zona urbana, existiam mais telemóveis e mais viaturas próprias disponíveis nos núcleos familiares, algumas situações de propriedade de alojamento para uso sazonal ou secundário (inexistentes na zona rural) e um número razoável de núcleos familiares fazia férias no estrangeiro (tendo-se verificado apenas uma resposta positiva na zona rural).

Relativamente ao acesso e à utilização da tecnologia, foi possível concluir que existiam mais computadores e uma maior diversidade de periféricos informáticos na zona urbana do que na zona rural, e que os padrões de utilização desta tecnologia diferiam significativamente entre as zonas populacionais, sendo mais diversificados na zona urbana, em que se assumia mais como uma ferramenta de desenvolvimento de trabalho (académico e profissional) e de atividades de carácter didático, e não como brinquedos, forma como era encarada na zona rural. Verificou-se uma situação idêntica relativamente ao acesso a equipamentos e serviços.

Em termos culturais, e de uma maneira geral, o hábito de ir ao cinema e ao teatro não pareceu muito generalizado em qualquer uma das zonas populacionais. Em contrapartida, foi possível

concluir-se que os encarregados de educação da zona urbana eram os que mais incluíam locais de interesse cultural nas suas visitas, como museus, monumentos e feiras do livro, tendo a este nível hábitos mais diversificados do que os encarregados de educação da zona rural. O mesmo foi observado relativamente aos hábitos e às preferências de leitura, que se revelaram mais diversificados na zona urbana, incluindo livros e livros e revistas de especialidade, enquanto na zona rural se ficavam pelos jornais e revistas.

Assim, julgamos possível afirmar que, de uma maneira geral, as crianças do subgrupo da zona urbana estavam inseridas em núcleos familiares com níveis socioculturais mais elevados do que as crianças do subgrupo da zona rural.

Dada esta homogeneidade dentro dos subgrupos relativamente à variável extrínseca “nível sociocultural dos núcleos familiares”, não nos pareceu necessária qualquer preocupação adicional no sentido do controlo desta variável.

No que diz respeito à variável extrínseca “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”, e face ao exposto na secção anterior, parece possível afirmar que não existem diferenças relevantes entre os subgrupos de estudo, existindo, porém, algumas divergências, tanto no que respeita à variável independente “sexo” da criança, como à variável independente “ano de escolaridade”, diferenças estas já expectáveis.

Nenhuma criança, em qualquer dos subgrupos de estudo, afirmou não gostar de ler, ainda que possa considerar-se que, na zona urbana, a apetência pela leitura se tenha revelado menos enfática, considerando-se o número de crianças que afirmou gostar de ler apenas “mais ou menos”. No caso específico da apetência pela leitura, não se verificaram diferenças relevantes entre as crianças de ambos os sexos ou entre as crianças dos diferentes anos de escolaridade.

Para além disso, os dados fornecidos pelas crianças, durante as entrevistas, foram corroborados pelos dados fornecidos pelos encarregados de educação, através dos inquéritos por questionário. Estes últimos puderam ainda fornecer dados relativos aos tipos de leitura dos seus educandos, tendo-se concluído que, também aqui, não existiam diferenças marcantes entre os subgrupos de estudo: as crianças liam, sobretudo, livros de histórias infantis, de banda desenhada e livros de aventuras.

Apesar desta afirmada apetência pela leitura, a grande maioria das crianças de ambos os subgrupos afirmou preferir os filmes aos livros, especialmente as crianças do sexo masculino. Vimos ainda que a preferência pelos filmes assume especial relevância no caso do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, enquanto a preferência pelos livros é mais comum entre as crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Estas diferenças poderão estar em grande parte relacionadas com o facto de as crianças mais velhas, regra geral, possuírem mais e melhores competências ao nível da leitura e compreensão do texto escrito.

Quanto às “preferências e atitudes das crianças face às histórias e ao conto de histórias”, verificou-se que a maioria das crianças de ambos os grupos de estudo afirmou gostar de histórias, embora esta apetência se tenha revelado mais veemente entre as crianças do sexo

feminino e dos 1.º e 3.º anos de escolaridade.

Verificou-se também que a grande maioria das crianças de ambos os subgrupos e de ambos os sexos tinha preferência por histórias maravilhosas/fantásticas. Relativamente ao “ano de escolaridade”, encontraram-se diferenças, não ao nível da categoria de histórias, mas ao nível das próprias histórias que encaixam na categoria. De facto, entre as crianças mais novas, a história mais evocada como preferida foi “O Capuchinho Vermelho”, enquanto entre as crianças mais velhas, foram as histórias do Harry Potter.

As únicas diferenças encontradas entre os subgrupos dizem respeito aos hábitos de solicitação de conto de histórias e aos hábitos de conto de histórias a outrem, ambos mais comuns entre as crianças da zona urbana. Estes hábitos eram ainda muito mais frequentes entre as crianças do sexo feminino do que entre as crianças do sexo masculino. Os dados mostraram um decréscimo de ambos os hábitos ao longo dos anos de escolaridade, muito mais enraizados entre as crianças mais novas, e pouco comuns entre as crianças mais velhas.

Para além disto, foram também as crianças da zona urbana a demonstrar uma maior apetência pelo processo criativo envolvido nas situações de conto de histórias inventadas e, em especial, as do sexo feminino e do 1.º ano de escolaridade.

Desta forma, poder-se-á afirmar que os subgrupos de estudo eram homogéneos entre si no que respeita à grande maioria dos indicadores associados à variável extrínseca “preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias”. Porém, observou-se alguma heterogeneidade relativamente aos hábitos de solicitação de conto de histórias e aos hábitos de conto de histórias a outrem, que foi tomada em consideração na análise dos dados resultantes das histórias contadas pelas crianças.

4.3 Resultados da análise das entrevistas

Conforme tivemos já oportunidade de referir (cf. secção 3.5.2), o processo de análise das entrevistas foi levado a cabo por recurso a uma metodologia dedutiva, compondo-se por isso de categorias essencialmente emergentes. As categorias aqui designadas como “de enquadramento” correspondem às temáticas centrais associadas às questões colocadas às crianças durante as entrevistas, sendo que estas possuem categorias principais, que podem ou não desdobrar-se em níveis diversos de subcategorias.

As atividades processuais de análise foram sequenciadas por forma que, depois de todos os documentos terem sido sujeitos a leitura e a codificação das suas unidades pertinentes, apurando-se assim as categorias de análise, se levassem a cabo diversas pesquisas internas, de carácter comparativo, no sentido de tentar responder a diversas questões-hipóteses que emergiram do processo de análise.

As categorias emergentes da análise: resultados gerais

A organização da apresentação dos resultados gerais da análise, que se faz abaixo, centra-se nas categorias de enquadramento. Estas servem de encaixe às categorias principais e respetivas subcategorias, representando os núcleos temáticos fundamentais sobre os quais incidiram as questões colocadas às crianças durante as entrevistas e acerca das quais exporemos o que pôde apurar-se sobre cada uma delas, individualmente. A cada categoria de enquadramento corresponde um índice alfabético (por exemplo, a letra “A” designa a categoria *Conceito de história*).

As categorias principais e subcategorias correspondentes serão destacadas, doravante, recorrendo-se à utilização de itálico e do índice alfabético da categoria de enquadramento, juntamente com índices numéricos (por exemplo, A1 designa a categoria principal *Tipos de meios de transmissão*, da categoria de enquadramento *Conceito de história*). Esta estratégia facilita a legendagem dos gráficos com os dados percentuais relativos às situações de codificação simultânea em mais do que uma subcategoria.

As transcrições utilizadas para ilustrar os resultados apurados serão integradas no texto em modo citação, discriminadas através da indentação em relação ao corpo do texto e tamanho de letra reduzido (por questões de economia de espaço), e serão identificadas recorrendo-se ao código da “zona populacional” (R ou U, consoante Rural ou Urbano), do “ano de escolaridade” (1, 2, 3 ou 4) e do “sexo” da criança (M ou F, consoante Feminino ou Masculino) e, quando tal for importante para a análise, também por recurso à “natureza da tarefa de conto de história” a que correspondem (CM e SM, consoante Com Manipulação ou Sem Manipulação de materiais). A simbologia utilizada nas transcrições foi já apresentada anteriormente (cf. quadro 9, secção 3.5.2), sendo necessário acrescentar que, sempre que existiu a necessidade de discriminar as falas da criança e da investigadora, estas foram identificadas através da simbologia (C) e (I), respetivamente, que as precede.

Os valores percentuais das respostas codificadas nas diversas categorias poderão ser apresentados por relação com o número total de documentos em análise (percentagem total ou PT), bem como por relação com o número de documentos codificados na (sub)categoria (percentagem relativa ou PR) e, sempre que sejam integrados no texto, recorrendo ou não a parênteses, poderão aparecer identificados através dos acrónimos PT e PR.

Os valores percentuais relativos às categorias e às variáveis de análise (“zona populacional”, “sexo”, “ano de escolaridade” e “natureza da tarefa de conto da história”) nem sempre são calculados por relação ao mesmo número total de documentos. Tal fica a dever-se ao facto de terem existido quatro situações de recusa do conto da história. Desta forma, as percentagens relativas às respostas dadas às questões que remetiam para aspetos da história contada são calculadas tendo em conta o quadro 13, que mostra a distribuição do número total de recusas pelas variáveis do estudo e o seu reflexo nos valores totais de referência para o cálculo das percentagens. De igual maneira, as percentagens totais destas categorias são calculadas por

referência ao número total efetivo de documentos que continham elementos de análise, isto é, 60 documentos.

	Zona populacional		Sexo		Ano de escolaridade				Natureza da tarefa	
	Rural	Urbana	F	M	1º	2º	3º	4º	Sem manipulação	Com manipulação
	4	0	0	4	1	0	2	1	2	2
Valores totais de referência	28	32	32	28	15	16	14	15	30	30

Quadro 13. Distribuição do número total de recusas da tarefa de conto da história pelas variáveis do estudo e o seu reflexo nos valores totais de referência para o cálculo das percentagens.

Os dados percentuais, quer relativos às categorias e subcategorias quer relativos às variáveis do estudo, serão representados graficamente, por recurso a histogramas de frequência em barras verticais, sempre que se julgar relevante. Os dados numéricos não percentuais serão apresentados por recurso a quadros.

De notar ainda que, na maioria dos casos, as categorias principais e/ou as suas respetivas subcategorias não são mutuamente exclusivas. Tal fica a dever-se ao facto de uma mesma unidade textual encontrar enquadramento em mais do que uma (sub)categoria, aspeto que encontra justificação não apenas no tipo de análise operada (qualitativa e exploratória) mas também na diversidade concetual das respostas fornecidas pelas crianças e ainda na própria extensão escolhida para as unidades mínimas de codificação (parágrafo). Sempre que se considerou relevante, efetuou-se uma análise da simultaneidade da codificação.

A. Conceito de história³³

Algumas das questões introduzidas nas entrevistas procuravam conduzir à compreensão do contexto ou enquadramento concetual do conceito de história nas crianças envolvidas no estudo principal.

A análise exploratória das respostas fornecidas pelas crianças resultou no apuramento de seis categorias principais. No entanto, tendo em conta que a maioria destas categorias principais possui subcategorias, as primeiras devem entender-se, nestes casos, unicamente como tendo uma função classificadora das estratégias gerais utilizadas pelas crianças para a descrição do conceito de história. Estas estratégias gerais desdobram-se, depois, em instâncias mais específicas (níveis diversos de subcategorias).

O quadro 14 apresenta a designação das categorias, a sua descrição sucinta e o número de

³³ Quando falamos de “conceito” usamos o termo no seu sentido mais tradicional (no domínio da psicologia), isto é, entendendo-o como informação organizada que não depende do imediato ou percetual e que é, pelo menos, passível de ser nomeada. Os conceitos podem existir em níveis diversos de generalidade e abstração e podem variar entre elementares e extremamente complexos (Nelson, 1977, p. 221). Nesta aceção, o termo não implica qualquer organização lógica necessária tal como implica, por exemplo, o termo *classe* e pode, desta forma, englobar os elementos da cognição em todos os níveis de desenvolvimento (não implicando a lógica pode aplicar-se a todos os níveis de desenvolvimento concetual). Isto está em contraste com o uso que Vygotsky (1962) e Piaget (1952) fazem do termo, que ambos reservam para aquelas estruturas que preenchem as condições de classes lógicas. O conceito não é necessariamente uma classe, nem necessariamente uma categoria, muito embora possa sê-lo.

documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada uma das categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história*.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>A1. Tipos de meios de transmissão</i>	Descrição do conceito através da sua associação ao tipo de meio de transmissão das histórias.	32
<i>A2. Conteúdo e/ou temática</i>	Descrição do conceito através dos conteúdos ou temáticas das histórias.	18
<i>A3. Enumeração de entidades narrativas</i>	Descrição do conceito através da enumeração ou identificação de entidades narrativas por recurso a terminologia adequada ao domínio.	9
<i>A4. Conceito de autoria e/ou invenção</i>	Descrição do conceito por recurso à ideia de autoria e/ou à noção de invenção.	8
<i>A5. Funções</i>	Descrição do conceito por recurso às funções que as histórias podem assumir.	7
<i>A6. Forma/Estrutura</i>	Descrição do conceito através da enumeração de particularidades relativas à sua forma ou estrutura.	4

Quadro 14. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.

A análise do quadro 14 permite verificar que todas as crianças envolvidas no estudo (32 crianças) explicaram o conceito de história por recurso aos seus *Tipos de meios de transmissão*, e que mais de metade destas o explicou por recurso ao *Conteúdo ou temática* das histórias, independentemente de terem ou não recorrido, em simultâneo, a outras formas de descrição do conceito. Com valores numéricos próximos aparecem o recurso à *Enumeração de entidades narrativas* que compõem as histórias, ao *Conceito de autoria ou invenção* e às *Funções* das histórias, como formas de descreverem o conceito. Verificamos que a *Forma/Estrutura* das histórias foi a categoria com o menor número de documentos codificados.

A1. Tipos de meios de transmissão

De facto, a totalidade das crianças descreveu o conceito de história por recurso a uma ou mais tipologias de meios de transmissão ou, se quisermos, formas particulares de instanciação do conceito. Dentro desta categoria principal, apuraram-se cinco subcategorias não exclusivas, de acordo com o quadro 15.

Verificamos, todavia, que o número de documentos codificados, em exclusivo, em cada uma destas subcategorias é muito reduzido. Encontramos documentos exclusivamente codificados apenas nas três primeiras subcategorias da listagem que o quadro 16 apresenta, sem que o seu número se assuma muito relevante.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>A1.1 Palavra escrita ou livro</i>	A história é descrita como um livro, um conjunto de palavras escritas e impressas em papel.	28
<i>A1.2 Desenhos, imagens ou bonecos</i>	O conceito de história aparece associado à ideia de concretização imagética.	20
<i>A1.3 Ato de contar, oralidade, oralização</i>	O conceito é associado ao ato de contar ou à oralidade ou à possibilidade de oralização da palavra escrita e impressa.	6
<i>A1.4 Dramatização/faz de conta</i>	O conceito aparece associado à ideia de dramatização por recurso a bonecos ou fantoches ou a brincadeiras de “faz de conta”.	2
<i>A1.5. Múltiplos media</i>	O conceito é descrito por referência à diversidade de médias que podem constituir meios de transmissão.	1

Quadro 15. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Tipos de meios de transmissão (A1)*, relativa à categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*, e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.

Designação	Nº de documentos exclusivamente codificados
<i>A1.1 Palavra escrita ou livro</i>	7
<i>A1.2 Desenhos, imagens ou bonecos</i>	2
<i>A1.3 Ato de contar, oralidade, oralização</i>	1
<i>A1.4 Dramatização/faz-de-conta</i>	0
<i>A1.5. Múltiplos media</i>	0

Quadro 16. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal *Tipos de meios de transmissão (A1)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

De facto, 68,8% das respostas codificadas na categoria principal *Tipos de meios de transmissão* encontra-se codificada, de forma simultânea, em duas ou mais subcategorias, conforme observamos no gráfico 1.

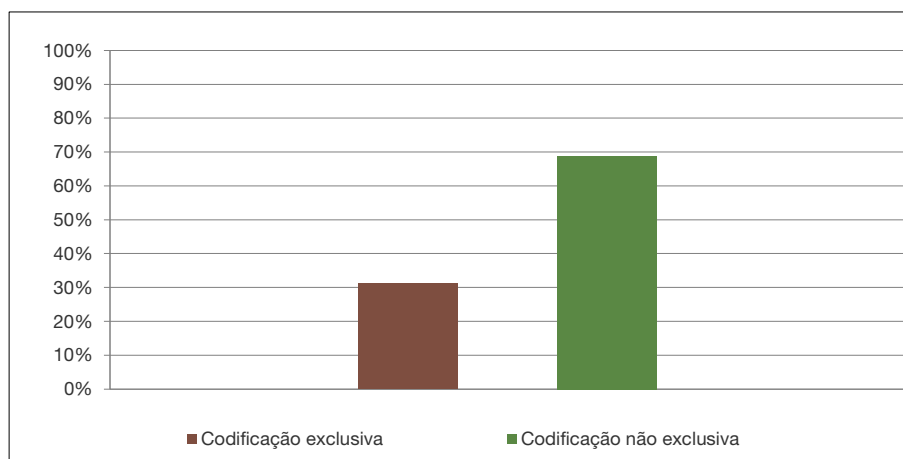


Gráfico 1. Dados percentuais relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva e de forma não exclusiva, nas subcategorias da categoria principal *Tipos de meios de transmissão (A1)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

É também possível afirmar, com base nos dados que se apresentam no gráfico 2, que a situação mais comum é a existência de documentos codificados de forma não exclusiva em duas subcategorias (90,9% dos casos), sendo raras as situações de codificação em três e em quatro subcategorias (4,6% dos casos).

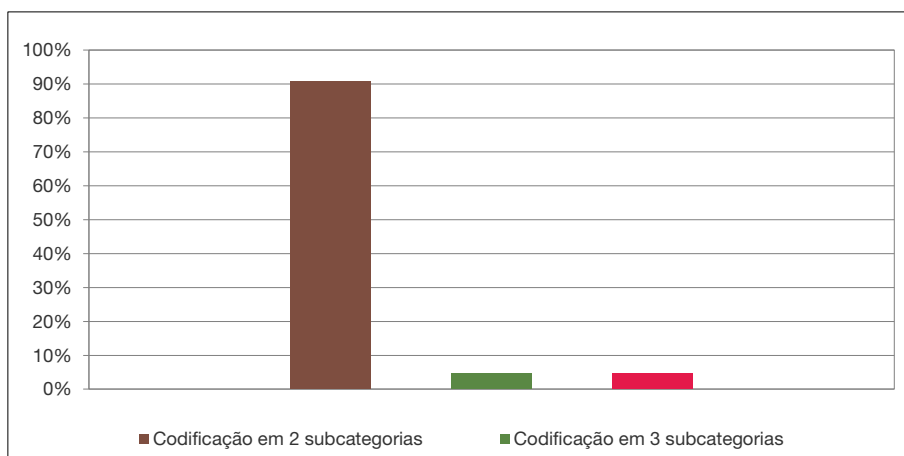


Gráfico 2. Dados percentuais relativos aos documentos codificados simultaneamente em 2, 3 e 4 das subcategorias da categoria principal *Tipos de meios de transmissão (A1)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Através da análise das situações de codificação simultânea (cf. gráfico 3), foi possível concluir que a maioria delas (68,2% dos casos) correspondia a unidades textuais codificadas, simultaneamente, em *Palavra escrita/livro (A1.1)* e *Desenhos, imagens ou bonecos (A1.2)*, descrevendo a situação mais comum de codificação simultânea. As restantes situações de simultaneidade correspondem, maioritariamente, a casos únicos, à exceção dos casos de unidades textuais que se encontravam simultaneamente codificadas em *Palavra escrita/livro (A1.1)* e em *Ato de contar, oralidade, oralização (A1.3)* (9% dos casos).

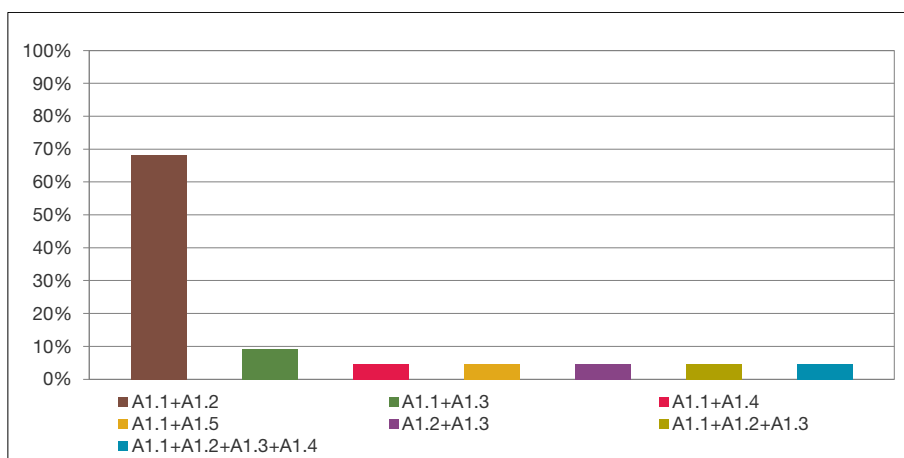


Gráfico 3. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal *Tipos de meios de transmissão (A1)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Assim, e de acordo com os dados expostos anteriormente, parecem existir indícios de um certo grau de indiferenciação relativo aos conceitos de história e de livro, conforme mostram as transcrições seguintes.

Tenho a história da Branca de Neve e dos Sete Anões... De cassete ou de história mesmo, de livro? (R1F)

É um- um livro para ler. (R1M)

É um livro para ler. (R3M)

Uma história... ... uma história é um livro para ler e aprender. (U4M)

O livro, enquanto instanciamento do conceito de história, ou seu sinónimo, é constituído por palavras, escritas e impressas, e por desenhos ou imagens. Na maioria destas respostas, é possível reconhecer uma relação de complementaridade entre a imagem e o texto, como se observa nas transcrições seguintes.

Há coisas escritas, desenhadas e tem o nome do- de quem escreveu. (R3F)

O que é que eu acho que é uma história? ... Uma história é assim- assim- tem assim palavras para a gente ler e tem um desenho para a gente significar isso. (R4M)

Papeis, tenho que inventar uma história, desenhar imagens, escrever o título da história. Imaginar as imagens. Não sei mais nada.» (U1M)

Desenhos, letras... imagens... ahm... coisas lindas... ahm- mais nada. (R1F)

Em casos mais raros, a imagem assume protagonismo em detrimento do texto: aparece a *banda desenhada*.

Há umas imagens, que estão pintadas e- e depois tem assim- tem umas coisas assim como nós temos nos desenhos para falar e tem lá coisas a dizer. Outras vezes é em cima, outras vezes é em baixo e outras vezes é a falar. (R2M)

As transcrições apresentadas abaixo mostram que o processo de construção de uma história é descrito em termos do que seria necessário para se manufaturar um livro (folhas, capas, letras, etc.), inclusivamente, com o recurso a técnicas mecânicas ou tecnológicas (a máquina de escrever ou o computador), facto que, em nossa opinião, constitui igualmente indício da indiferenciação concetual já referida entre os conceitos de história e de livro.

Papel... e canetas para escrever, para desenhar, para pintar. E capas, capas para pôr de fora do livro. Para a gente colar desenhos, escrita, e o nome da história. (R1F)

Preciso de folhas, de lápis ou de canetas e de um lápis de pau para escrever. (R2M)

De folhas. Preciso de uma capa. Ahm- Preciso de escrever assim à máquina ou à mão. E desenhar. (R4M)

Preciso de uma máquina de escrever, para fazer a história. E preciso de- de- uma capa desenhada mas- mas com folhas. Assim, por exemplo, isto é uma folha e aquela é a máquina. Eu tenho que meter a folha lá e escrever. E depois é que posso agrafar ou colar. (R2F)

Preciso de lápis, ou de uma caneta. Ou faço no computador. (R3M)

De um livro branco. E... precisamos de uma caneta mas se quisermos escrever a computador... eu acho que é mais fácil. De fazer com folhas brancas e escrever a computador e depois- ahm... e depois... prender umas folhas às outras e depois levar lá, assim a um senhor, para pôr a capa. Mas deve ficar um bocadinho feio. Não sei como é que se fazem os livros. (U2F)

No caso das unidades textuais codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria *Desenhos, imagens ou bonecos*, que, como vimos, foram identificadas em apenas dois documentos, as crianças afastaram-se da ideia de livro como sinónimo de história, da necessidade da história se consubstanciar na palavra escrita, e referiram a animação (os desenhos animados) como instância definidora do conceito, como se observa nas transcrições seguintes.

De- de- dos desenhos animados. (R2M)

São bonecos a falar. [...] Há desenhos animados, costuma haver casas, árvores, escadas e flores. Às vezes, um barco. (U2F)

No que diz respeito às variáveis do estudo, e se observarmos a distribuição percentual das respostas codificadas em cada uma das subcategorias, de forma não exclusiva (cf. gráfico 4), verificamos que o inter-relacionamento dos conceitos de história e de livro é transversal a ambas as zonas populacionais e a ambos os sexos, existindo diferenças apenas no que respeita aos anos de escolaridade, muito embora estas diferenças não sejam relevantes. De facto, a subcategoria *Palavra escrita/livro* codifica unidades textuais na quase totalidade dos documentos em análise (28 em 32 documentos). Já a necessária existência de *Desenhos, imagens ou bonecos* foi referida, maioritariamente, por crianças da zona rural, do sexo masculino e do 1º ano de escolaridade.

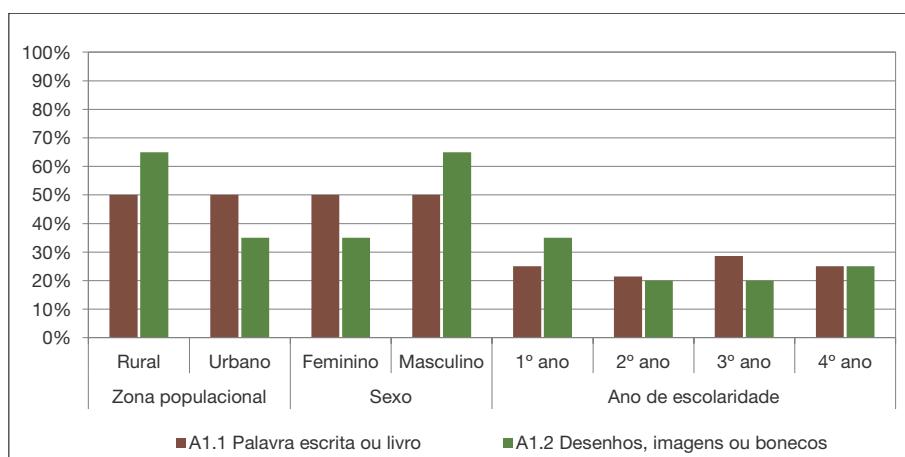


Gráfico 4. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, nas subcategorias *Palavra escrita/livro* (A1.1) e *Desenhos, imagens ou bonecos* (A1.2).

Se considerarmos a distribuição percentual das respostas codificadas, de forma simultânea, em ambas as subcategorias, verificamos que pertencem, sobretudo, a crianças da zona rural, do sexo masculino e do 4.º ano de escolaridade, apesar de a relevância das diferenças percentuais ser menor no caso dos anos de escolaridade (cf. gráfico 5).

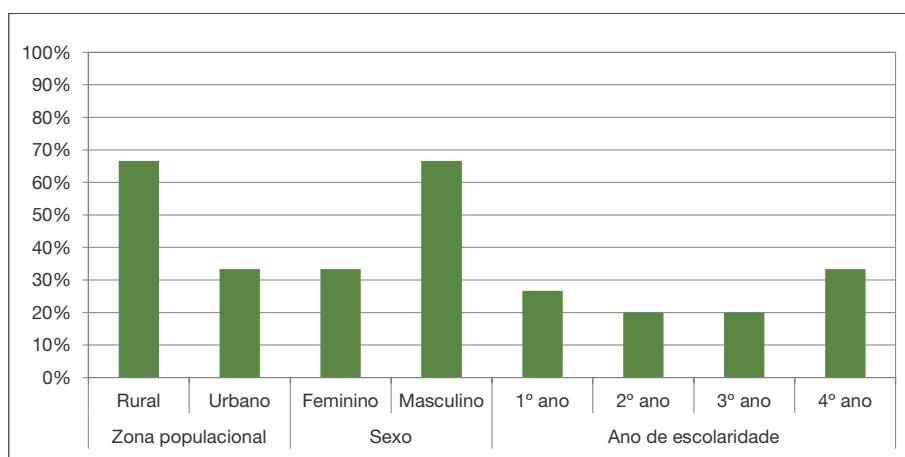


Gráfico 5. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias *Palavra escrita/livro* (A1.1) e *Desenhos, imagens, bonecos* (A1.2).

Em seis dos 32 documentos em análise, foi possível identificar unidades textuais em que o conceito de história se relacionava com o ato de contar, com a oralidade ou com a oralização da palavra escrita.

Como vimos anteriormente, esta subcategoria codifica, de forma exclusiva, apenas um documento (U4F), o que significa que a maioria destas crianças utilizou estratégias adicionais para explicar o conceito. De facto, 9% das unidades textuais codificadas em mais do que uma subcategoria, corresponde a respostas em que as crianças reconheceram a existência, tanto de narrativas puramente orais, como de narrativas cujo veículo de transmissão é o livro ou a palavra escrita, ou que referiram que uma história, sendo um livro, é passível de ser oralizada.

O processo de oralização aparece revestido de especificidades, porquanto metade das crianças que o menciona refere, igualmente, a identidade não só de quem oraliza (a mãe, os pais, a professora), como a quem o livro (ou a história) é passível de ser oralizado (à mãe, aos amigos, à professora).

As transcrições abaixo exemplificam respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias *Palavra escrita/livro* e *Ato de contar, oralidade, oralização*.

Uma história é uma história. Tem um livro e tens letras. Depois conta-se, os pais contam. (R1F)

Dizia que uma história é de papel. E também dizia que tinha desenhos e dizia à mãe para ler. (U1M)

Ahm... são... são boas histórias que a minha mãe me conta, depois eu conto para- para os meus amigos e depois conto para a minha professoras- para as minhas professoras. (R1M)

Uma história- é contar com a boca ou se não contar com a boca, com as letras. (U1F)

((risos)) ... Ahm... Uma história... Uma história... Pode ser... As histórias, eu acho que são assim... assim coisas que as pessoas contam, algumas inventadas, outras- quer dizer, são mais inventadas, não é? [...] Imaginação. Se for para escrever precisamos de um lápis, ou o computador. Precisamos da cabeça. ((risos)) (U4F)

Estas unidades textuais foram encontradas em entrevistas de crianças exclusivamente da zona urbana, do sexo feminino, e dos 1.º e 4.º anos de escolaridade, conforme se observa no gráfico 6.

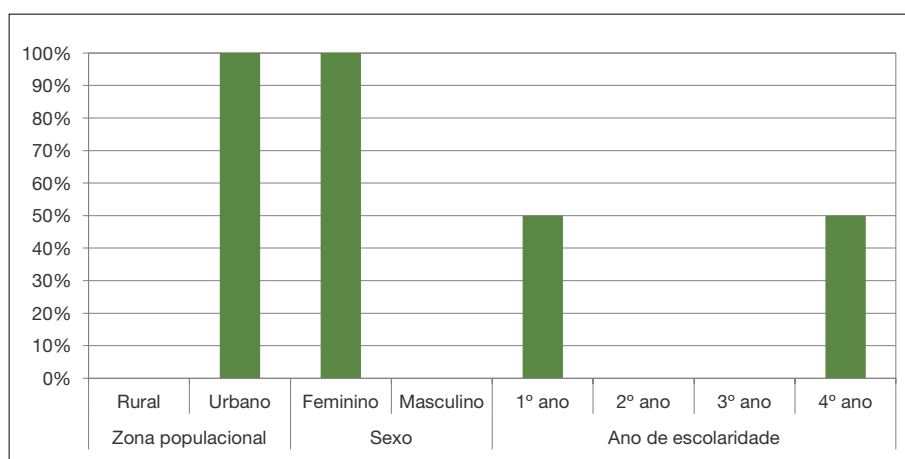


Gráfico 6. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias *Palavra escrita/livro* (A1.1) e *Ato de contar, oralidade, oralização* (A1.3).

As subcategorias *Dramatização/faz-de-conta* e *Múltiplos média* codificam um número muito reduzido de documentos e nenhum deles de forma exclusiva, ou seja, as crianças cujas respostas se encontram codificadas nestas subcategorias utilizaram estratégias diversificadas de clarificação do conceito de histórias.

No caso da subcategoria *Dramatização/faz-de-conta*, que codifica unidades textuais em apenas duas entrevistas, ambas pertencentes a crianças do sexo feminino (R1F e U3F), uma das respostas faz referência explícita a um “teatro para fazer histórias” (expressão que pensamos designar os tradicionais “teatros de fantoches”) e a outra refere-se, claramente, a uma teatralização na primeira pessoa, diretamente relacionada com o que a própria criança designa de “faz-de-conta”, conforme observamos nas transcrições seguintes.

Personagens, ahm... aquilo que eu disse há bocado do que é que as história têm e... uma história. Uma história. Um teatro para fazer histórias e acho que mais nada. (U3F)

Ahm- Preciso de pôr tudo em ordem e fazer de conta. [...] Tudo... Fazer de conta que eu sou a Branca de Neve e os outros são os Sete Anões. (R1F)

Analisando a codificação simultânea noutras subcategorias verificamos que a criança do 3.º ano de escolaridade, que referiu os “teatros para fazer histórias”, também associou o conceito de história ao livro ou à palavra escrita. A criança do 1.º ano de escolaridade cuja resposta refere as brincadeiras de “faz de conta” utilizou uma grande diversidade de estratégias para explicar o conceito de história: para além de o associar aos processos de *Dramatização/faz de conta*, descreve-o em relação com o livro, enquanto sua instância definidora, constituindo-se este por palavras escritas e desenhos. O conteúdo do livro é ainda passível de ser oralizado e esta oralização é atribuída a intervenientes específicos, no caso, os pais.

Uhm- Acho que é... Uma história é contar... E contar, ouve-se e consegue-se perceber as coisas. E... e eu gosto muito. [...] Dizia assim uma história é a ouvir a contar e- e- e depois... Ai, é difícil. [...] Uma história é uma história. Tem um livro e tens letras. Depois conta-se, os pais contam. [...] (I) Uhm- Olha, e por exemplo, o que é que tu achas que existe dentro de uma história? O que é que há dentro de uma história? (C) É desenhos. ... [...] (I) Então, pronto, para fazeres um bolo tu precisas- precisas de farinha, precisas de morangos, precisas de açúcar e precisas de ovos. Não é? E para fazer uma história, de que é que tu precisas? (C) Ahm- Preciso de pôr tudo em ordem e fazer de conta. (I) Tudo o quê? (C) Tudo... Fazer de conta que eu sou a Branca de Neve e os outros são os Sete Anões. (R1F)

No caso da subcategoria *Múltiplos média*, esta codifica um único documento (U4M), de forma não exclusiva. Conforme mostra a transcrição abaixo, a criança começa por descrever o conceito através de uma sua instância específica, o livro. Mais tarde, quando questionada sobre se todas as histórias “estavam” nos livros, a criança completou a sua resposta anterior, acrescentando outros meios de transmissão das histórias ou referindo outras instâncias do conceito.

Uma história... ... uma história é um livro para ler e aprender. [...] Filmes. Cinema. Computador e... televisão. E mais nada. (U4M)

A2. Conteúdo e/ou temática

No quadro 15, apresentado anteriormente, e que mostra os dados numéricos relativos à codificação não exclusiva nas categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história*, observamos que mais de metade das crianças envolvidas no estudo principal (18 em 32

crianças) explicou o conceito de história por recurso ao seu *Conteúdo e/ou Temática*.

Nesta categoria apuraram-se seis subcategorias, de acordo com o quadro 17.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>A2.1 Conteúdo possível/ habitual</i>	O conceito é descrito através dos conteúdos que é possível encontrar, ou que habitualmente encontramos numa história.	9
<i>A2.2 Categorização temática</i>	O conceito é descrito/explicado por recurso à ideia de existência de diferentes tipos de histórias, que se encaixam em categorias temáticas diversas.	4
<i>A2.3 Conteúdo mágico/ maravilhoso</i>	O conceito é explicado por recurso à descrição de conteúdos mágicos ou maravilhosos.	4
<i>A2.4 Conteúdo particular</i>	O conceito é descrito/explicado por recurso ao conteúdo de uma história em particular.	3
<i>A2.5 Conteúdo emocional</i>	O conceito é explicado por recurso à enumeração das emoções e sentimentos que uma história pode conter/evocar/descrever.	2
<i>A2.6 Temporalidade do conteúdo</i>	O conceito é descrito/explicado por relação com a temporalidade do seu conteúdo, isto é, dos acontecimentos que pode descrever.	1

Quadro 17. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Conteúdo e/ou Temática (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*, e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.

A observação do quadro permite concluir que metade do número total de crianças que descreveu o conceito de história por recurso à sua *Temática e/ou Conteúdo* (nove em 18 crianças), fê-lo por referência ao *Conteúdo possível/habitual* das histórias, assumindo-se este valor como o mais relevante em termos de codificação não exclusiva, quando comparado com os das restantes subcategorias. Para além disso, os valores relativos à codificação exclusiva, apresentados no quadro 18, mostram que a quase totalidade dos documentos codificados nesta subcategoria possui codificação exclusiva.

Designação	Nº de documentos exclusivamente codificados
<i>A2.1 Conteúdo possível/ habitual</i>	8
<i>A2.2 Categorização temática</i>	0
<i>A2.3 Conteúdo mágico/ maravilhoso</i>	1
<i>A2.4 Conteúdo particular</i>	3
<i>A2.5 Conteúdo emocional</i>	1
<i>A2.6 Temporalidade do conteúdo</i>	1

Quadro 18. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal *Temática e/ou conteúdo (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Efetivamente, e como se pode concluir através da leitura do gráfico 7, a maioria das respostas codificadas na categoria principal *Temática e/ou conteúdo* das histórias (78%) encontra-se inscrita em apenas uma subcategoria. Apenas 22% destas respostas encontrou codificação em mais do que uma das subcategorias.

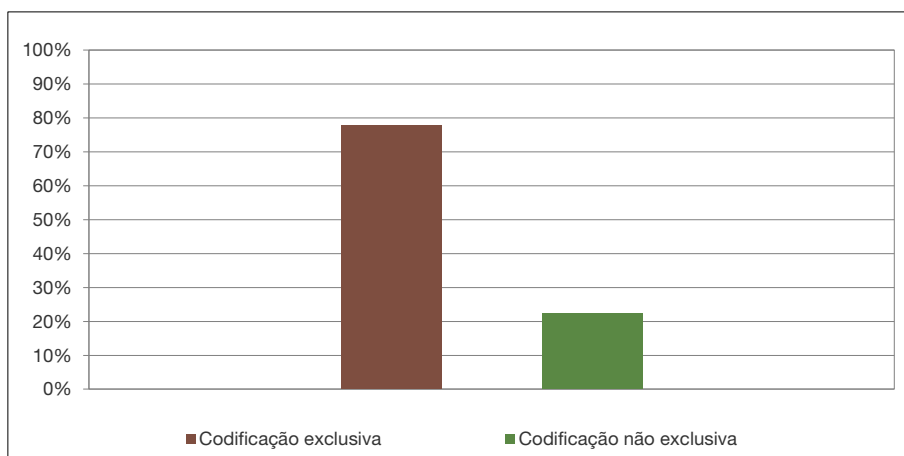


Gráfico 7. Dados percentuais relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva e de forma não exclusiva, nas subcategorias da categoria principal *Temática e/ou conteúdo (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

É também possível verificar, através do gráfico 8, que a situação mais comum é a existência de documentos codificados de forma não exclusiva em duas subcategorias (75% dos casos), observando-se apenas um caso de codificação não exclusiva em três subcategorias.

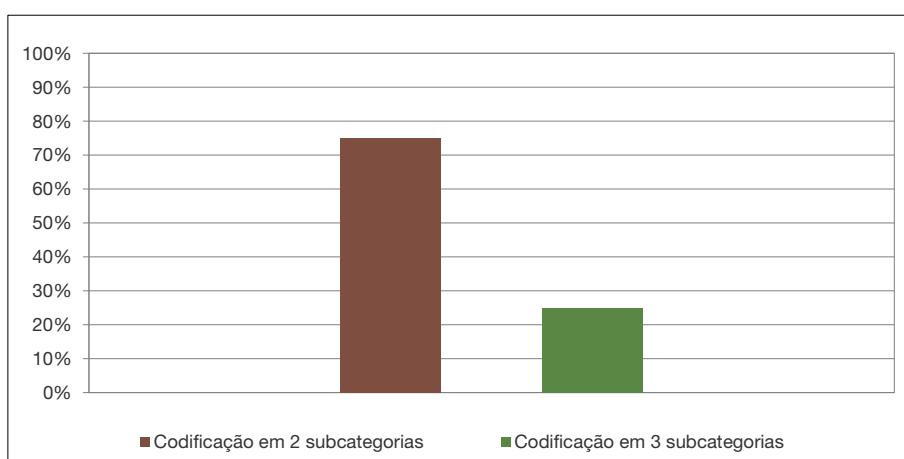


Gráfico 8. Dados percentuais relativos aos documentos codificados simultaneamente em 2 e 3 das subcategorias da categoria principal *Temática e/ou conteúdo (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

A análise dos casos de simultaneidade de codificação, cuja distribuição percentual se apresenta no gráfico 9, permitiu concluir que todas as situações de codificação simultânea incluem a subcategoria *Categorização temática* que, tal como vimos anteriormente (cf. quadro 18), é a única subcategoria que não possui documentos codificados de forma exclusiva. De entre estas situações de codificação simultânea, a mais comum acontece nas subcategorias *Categorização temática* e *Conteúdo mágico/maravilhoso*, correspondendo a metade dos casos observados. As restantes situações de codificação simultânea correspondem a casos únicos.

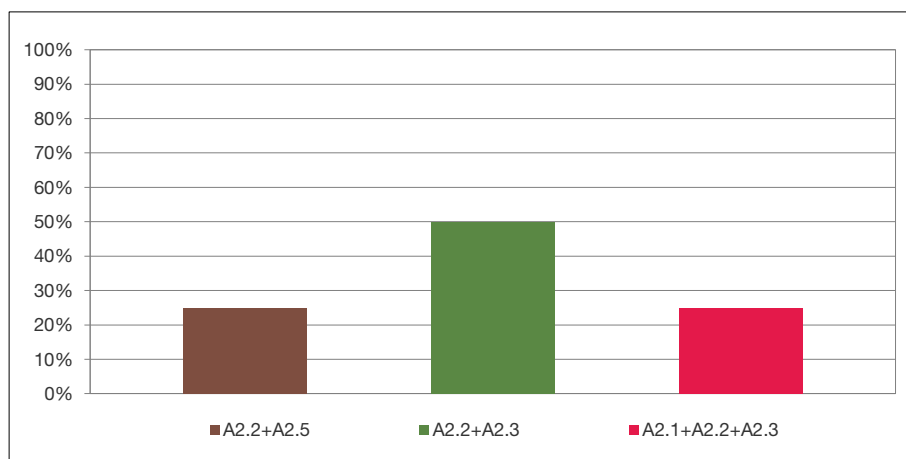


Gráfico 9. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal *Temática e/ou conteúdo (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

O recurso ao *Conteúdo possível/habitual* das histórias para descrever o conceito foi, sem dúvida, a situação mais comum entre as crianças que forneceram respostas codificadas na categoria principal *Temática e/ou conteúdo*. Esta subcategoria integra respostas em que as crianças, para explicarem o conceito de história, listam, de forma mais ou menos aleatória e não relacionada, uma série de conteúdos passíveis de serem encontrados nas histórias, enquanto personagens ou parte integrante dos cenários. Seguidamente transcrevem-se exemplos de respostas codificadas nesta subcategoria.

Eu acho que as histórias são boas para mim porque às vezes falam de animais, às vezes falam de pessoas. Não sei mais. (R3F)

Ahm- desenhos... plantas, animais. Ahm- jardins, florestas, ahm- crianças e... (R4F)

«Casas, castelos, flores. Podem inventar histórias de dinossauros. E pessoas. (U1F)

Pessoas, animais, ruas, ahm- sinais, canetas, lápis, borrachas e mais coisas. (U3F)

Ahm... Pessoas, animais, monstros, insetos... mais... barcos. (U3M)

Ahm...Há...Há histórias sobre- sobre mães, sobre filhos e sobre pais. (R1M)

Tem... tem a falar sobre- sobre o- sobre os animais, pessoas. Sobre Lobos. (R3F)

Tendo por referência os documentos codificados de forma exclusiva (a quase totalidade, como vimos), e de acordo com o gráfico 10, observamos que estas crianças pertencem maioritariamente à zona urbana e ao sexo feminino. Por outro lado, e apesar de a subcategoria codificar respostas de crianças pertencentes a todos os anos de escolaridade, a maioria destas respostas foi fornecida por crianças do 3.º ano, e a minoria por crianças do 4.º ano.

A única criança cuja resposta se encontra codificada simultaneamente em outras subcategorias da categoria principal *Conteúdo e/ou temática* pertence à zona urbana, ao sexo feminino e ao 4.º ano de escolaridade.

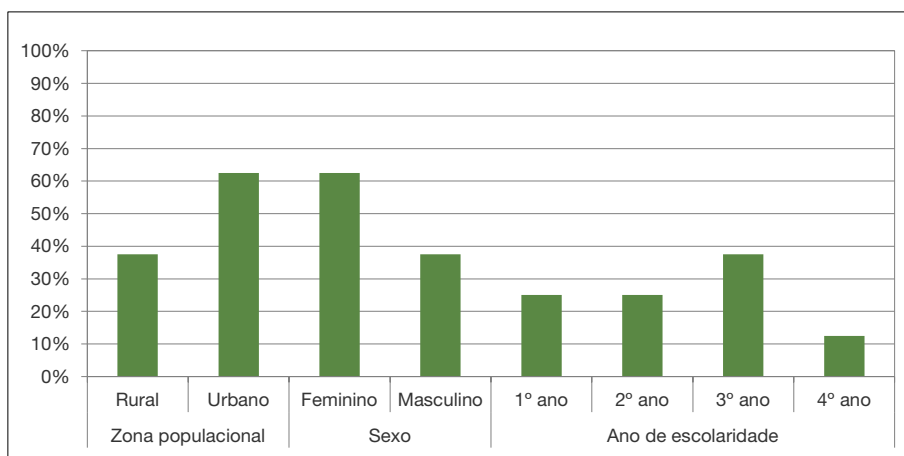


Gráfico 10. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, em exclusivo, na subcategoria *Conteúdo possível/habitual (A2.1)*, da categoria principal *Temática e/ou conteúdo (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Outra das estratégias utilizada de forma exclusiva, ainda que em número pouco relevante, foi o recurso ao *Conteúdo particular (A2.4)* de uma dada história. Nas respostas que forneceram, e que se transcrevem em seguida, estas crianças descreveram o conceito de história identificando conteúdos pertencentes a uma história em particular, sua conhecida, como por exemplo, “O capuchinho vermelho”.

Há o capuchinho vermelho, o lobo mau e a avó. (R2F)

De uma história? Uma... .. Numa história, é- uma história é- eu gosto mais de ler o rei leão e depois- o rei leão quase a morder o que está acolá em cima. (R2M)

Ahm- ahm- o tipo de história, por exemplo. Se for a carochinha com o dos sete anões. Há a branca de neve, há os sete anões. Enquanto que nos porqui- no- na coisa- no capuchinho vermelho, há- há a mãezinha, a avozinha, há o lobo e há essas coisas. Por exemplo, se formos a ver bem, há florestas. Nos porquinhos também há florestas, há lobo também há lobo. Então, coisas assim. () informações () de história. (U4M)

Estas respostas foram fornecidas por crianças pertencentes, de forma maioritária, à zona rural, ao sexo masculino e, muito embora de forma exclusiva ao 2.º e ao 4.º ano de escolaridade, maioritariamente ao 2.º ano. O gráfico 11 mostra a distribuição percentual das respostas pelas variáveis do estudo.

De forma exclusiva, foi ainda utilizada, ainda que num caso único, a *Temporalidade dos acontecimentos* como elemento caracterizador do conceito de história. A criança, pertencente ao 4.º ano de escolaridade, ao sexo masculino e à zona rural, afirmou que as histórias se constituem por acontecimentos do passado distante, como podemos ler na transcrição abaixo.

Uma história? Acho que é contos que as pessoas fazem. Ahm- histórias- coisas que já acontecerem há vários anos, há muitos, muitos anos. E, mais? Mais nada. (R4M)

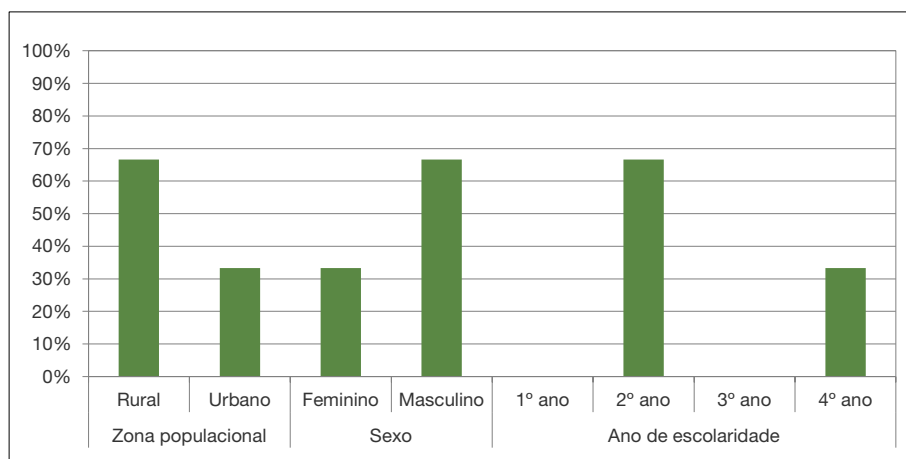


Gráfico 11. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, em exclusivo, na subcategoria *Conteúdo particular (A2.4)* da categoria principal *Temática e/ou conteúdo (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

A dimensão emocional das histórias, as emoções que elas contêm ou que provocam/evocam a quem as ouve ou lê foi outra das formas de caracterização do conceito de história utilizada. No caso desta subcategoria (A2.5), os dois casos observados (U3F e U4F) correspondem, respetivamente, a uma codificação exclusiva e a uma codificação não exclusiva. A situação de codificação simultânea registou-se na subcategoria *Categorização temática (A2.2)*.

Há entusiasmo, alegria, ahm- tristeza, ahm... ahm... entusiasmo, espanto- espantoso e... mais nada. [...] Preciso de parar, fazer entusiasmo, tristeza e muitas coisas. (U3F)

... Há... ... O que é que há dentro das histórias? ... Há alegria, há tristeza... há realidade, há imaginação. Não sei. [...] Algumas podem ser aventuras e outras não serem. Diferentes... ... Depois... ... Não sei. (U4F)

A subcategoria *Conteúdo mágico/maravilhoso* codifica quatro documentos, três deles correspondendo a casos de codificação simultânea. No caso único de codificação exclusiva nesta subcategoria (U2F), a criança refere-se a um “mundo de magia” ou de “fantasia” existente dentro das histórias, parecendo reconhecer o papel ativo de quem lê/ouve/vê a história na criação de sentido e caracterizando as histórias como instâncias mediadoras entre o real e o imaginário, uma espécie, enfim, de ‘meio de transporte’ para o mundo privado da imaginação:

Uma história... dá... uma história é... é tipo... um barco ou assim um avião para nós voarmos até onde quisermos. Até à nossa imaginação. Porque, por exemplo, o filme do Harry Potter, nós vamos- nós vamos parece de barco para o mundo da magia. Ainda ontem fui ver a segunda vez ao cinema. [...] Um mundo de fantasia. (U2F)

Os casos de codificação simultânea registaram-se na subcategoria *Categorização temática* (dois casos) e nas subcategorias *Categorização temática* e *Conteúdo possível/habitual* (um caso).

Na primeira situação, as crianças, ambas do sexo masculino e do 4.º ano de escolaridade, utilizaram o conteúdo mágico ou maravilhoso como argumento de apoio à categorização temática que operaram, conforme se observa nas transcrições abaixo.

Várias histórias, assim. Há fantasia. Há... há de terror. Detesto espíritos. ((risos)) Há animação, há terror. Há- há livros românticos. (R4M)

É que, às vezes uma história tem magia e outra tem uma aventura. Uma aventura num navio, sem magia. E a outra tem. (U4M)

Na segunda situação, a criança (U4F) reconhece a existência de histórias de diferentes tipos, cujos conteúdos habituais se alteram e que podem integrar conteúdos maravilhosos:

Há muita magia. Muita imaginação. Principalmente quando são os adultos escritores de histórias para crianças. Muito famosos. [...] Cada história tem um- tem uma magia diferente. Porque há vários tipos de histórias e nem todos têm as mesmas personagens. (U4F)

No que diz respeito à subcategoria *Categorização temática* (a única que, como vimos, não codifica, em exclusivo, qualquer documento), será de enfatizar que as respostas pertencem, na sua maioria, a crianças da zona urbana, na sua totalidade, a crianças do 4.º ano e, de forma equitativa, a crianças de ambos os sexos.

A3. Enumeração de entidades narrativas

Como vimos anteriormente (cf. quadro 18), nove em 32 crianças forneceram respostas em que o conceito de história aparece descrito por recurso à identificação de uma ou mais entidades narrativas, muitas vezes através de terminologia adequada ao domínio.

Estas crianças, conforme se observa no gráfico 12, pertencem maioritariamente à zona urbana, ao sexo feminino e ao 4.º ano de escolaridade.

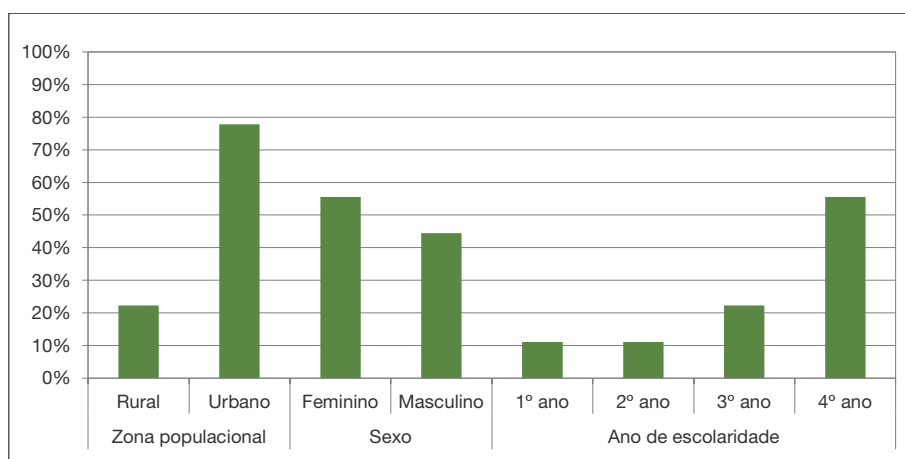


Gráfico 12. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na categoria principal *Enumeração de entidades narrativas (A3)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Conforme mostram as transcrições abaixo, as duas entidades narrativas mais referidas por estas crianças foram as personagens e o narrador. Os eventos ou ações que as personagens levam a cabo também foram referidos, muito embora nem sempre explicitamente designados ou referidos recorrendo à terminologia do domínio.

Ahm- as personagens... O narrador. (R4M)

Uma história é um conjunto de personagens que fazem alguma coisa. (U3F)

Ahm... Personagens... e... mais nada. (U3M)

As personagens. E inventar com elas uma maneira de elas fazerem coisas. (U4F)

A4. Conceito de autoria e/ou invenção

Conforme a informação do quadro 18, já apresentado, oito em 32 crianças recorreram ao *Conceito de autoria e/ou invenção* para descreverem o conceito de história. Esta categoria, que não possui subcategorias, codifica descrições do conceito em que as crianças se referem ao processo da sua construção e, especialmente, à ideia de que as histórias são “coisas inventadas pelas pessoas ou pelos livros”, nascidas da “imaginação” - instigada esta pelo desejo de realidade ou de verosimilhança - e à ideia de autoria, isto é, à personificação da fonte do processo imaginativo de onde emanam as histórias que, materializando-se no livro, devem conter a assinatura do autor, que pode mesmo tornar-se muito famoso. Transcrevem-se em seguida exemplos de respostas que integram a categoria.

Há coisas escritas, desenhadas e tem o nome do- de quem escreveu. (R3F)

Palavras inventadas por nós. [...] Palavras inventadas pelos livros. (R3F)

Acho que é uma coisa que inventam para animar as crianças. (R4F)

((risos)) ... Ahm... Uma história... Uma história... Pode ser... As histórias, eu acho que são assim... assim coisas que as pessoas contam, algumas inventadas, outras- quer dizer, são mais inventadas, não é? (U4F)

São... é uma- são vidas que não podem ser verdade. E que se gostava muito e então imagina-se, que existe. [...] Há muita magia. Muita imaginação. Principalmente quando são os adultos escritores de histórias para crianças. Muito famosos. (U4F)

De acordo com o gráfico 13, as respostas que esta categoria codifica foram maioritariamente fornecidas por crianças da zona urbana, do sexo feminino e dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Será de enfatizar a inexistência de qualquer resposta fornecida por crianças do 2.º ano de escolaridade.

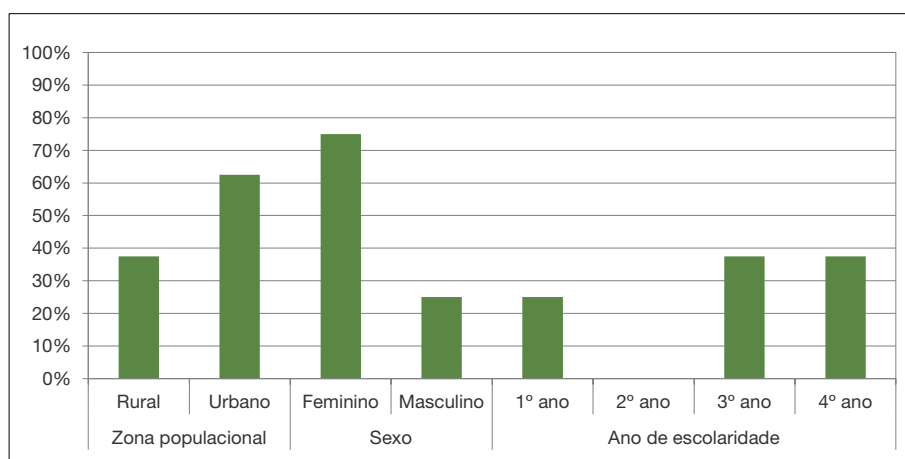


Gráfico 13. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na categoria principal *Conceito de autoria e/ou invenção (A4)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

A5. Funções

As *Funções* das histórias foram referidas por sete do número total de crianças a participarem no estudo principal (32). Dentro desta categoria principal, apuraram-se três subcategorias, que designam as funções específicas referidas pelas crianças (cf. quadro 19). Uma vez que não se

observou nenhum caso em que a mesma criança tenha referido mais do que uma das funções correspondentes às subcategorias, estas são, por natureza, mutuamente exclusivas.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>A5.1 Ensino/Aprendizagem</i>	O conceito é descrito através da identificação de uma função de ensino/aprendizagem nas histórias	4
<i>A5.2 Ludicidade/Entretenimento</i>	O conceito de história é descrito por recurso à identificação da ludicidade/ entretenimento enquanto sua função	2
<i>A5.3 Contar</i>	O conceito é descrito, não através de uma qualquer função inerente à própria história, mas da sua necessária mediatização (enquanto função extrínseca) através do processo de oralização	1

Quadro 19. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Funções (A5)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*, e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.

Como se observa no quadro 19, de entre as funções referidas pelas crianças, a *Função de Ensino/Aprendizagem* foi a que reuniu um maior número de referências nas respostas analisadas. Esta função foi referida, unicamente, por crianças da zona urbana, na sua maioria do sexo masculino e do 4.º ano de escolaridade. Os restantes pontos percentuais relativos à variável “ano de escolaridade” repartem-se, equitativamente, entre o 1.º e o 3.º ano de escolaridade, conforme observamos no gráfico 14.

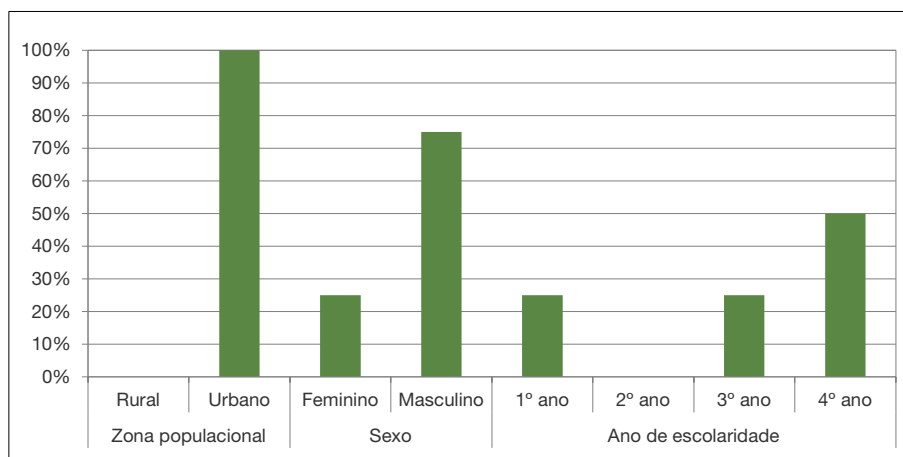


Gráfico 14. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Ensino/aprendizagem (A5.1)*, categoria principal *Funções (A5)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Esta função foi identificada em respostas como as que podem ler-se nas transcrições seguintes.

Dentro das histórias? Existem imagens... de... e... umas vezes ensinam algumas pessoas, outras vezes são livros mesmo de histórias e trazem imagens em letras. (U1M)

Histórias é onde explicam tudo, onde ensinam, onde explicam muitas coisas, ahm-, ahm, ahm- já não sei mais. (U3F)

Uma história... ... uma história é um livro para ler e aprender. (U4M)

Ahm... é tipo uma informação, tipo um dicionário, uma enciclopédia. Em que ao mesmo tempo que nós estamos a aprender a ler uma história e estamos a desenvolver a nossa mente. (U4M)

Na última das respostas transcritas anteriormente, é interessante verificar que a leitura de histórias aparece não apenas relacionada com os processos de aprendizagem da própria leitura como também com processos gerais de desenvolvimento intelectual.

Para além de servirem a função de ensino/aprendizagem, as histórias parecem servir também uma função lúdica (A5.2), pelo menos, nas opiniões recolhidas em dois dos documentos analisados (R2F e R4F) e que se transcrevem abaixo.

É um passatempo. É, por exemplo, quando eu me aborreço de brincar com as barbies, vou buscar o livro e começo a ler. Ou às vezes como eu tenho televisão e tenho vídeos às vezes meto. E vejo. (R2F)

Acho que é uma coisa que inventam para animar as crianças. (R4F)

Uma única criança (R1M) refere, de forma explícita, que as histórias servem para serem contadas, ligando o conceito, de forma inequívoca, aos processos de oralização e à oralidade.

Servem para nós contarmos, para nós contarmos às nossas mães e para as mães saberem. (R1M)

A6. Forma/Estrutura

Por último, e muito embora em número pouco relevante (apenas quatro do total de documentos analisados), as crianças explicaram ou descreveram o conceito de história recorrendo à sua *Forma/Estrutura*. De acordo com o quadro 20, esta categoria principal integra duas subcategorias que são de natureza exclusiva, uma vez que não se observou nenhum caso de codificação simultânea.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
A6.1 <i>Caraterísticas do schema</i>	O conceito é descrito através da identificação de características formais/estruturais do <i>schema</i>	3
A6.2 <i>Categorização formal</i>	O conceito de história é descrito por recurso à identificação de diferentes formas ou estruturas	1

Quadro 20. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Forma/Estrutura* (A6), da categoria de enquadramento *Conceito de história* (A), e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.

Observamos então que três das crianças descreveram o conceito de história através da identificação ou enumeração de *Caraterísticas do schema*, nomeadamente, da existência necessária de uma ordem, de uma dicotomização moral das personagens, que determina o desenvolvimento e o desenlace da história e, ainda, de um remate feliz, evidenciando uma certa consciência da convencionalidade estrutural das histórias, como mostram as transcrições apresentadas em seguida.

Um final feliz... [...] Costuma haver sempre maus e bons. E no fim também os maus vão presos, ou morrem ou assim e os bons ficam sempre todos felizes. (U4F)

[...] Mas ao mesmo tempo também são iguais em algumas coisas. [...] Mas histórias que são parecidas só que com outras personagens. Mas só que normalmente no fim têm um final feliz. (U4F)

Estas crianças pertencem, de forma exclusiva, ao sexo feminino. Relativamente à “zona populacional” e ao “ano de escolaridade”, duas delas pertencem à zona urbana e ao 4.º ano e apenas uma à zona rural e ao 1.º ano de escolaridade.

A subcategoria *Categorização formal* integra, como vimos, apenas um documento, correspondente à entrevista de uma criança da zona rural, do sexo masculino e do 2.º ano. Para a descrição do conceito de história, esta criança recorreu a uma categorização com base na diferenciação formal de tipologias textuais, como mostra a transcrição que se faz em seguida.

Às vezes é- é uma página que tem frases por cima e por baixo e há outras que estão escritas em poesia, em prosa e em banda desenhada. (R2M)

Codificação simultânea nas categorias principais

A observação do quadro 21 permite verificar que, excluindo o caso da categoria *Tipos de meios de transmissão*, nenhuma outra categoria possui respostas codificadas em exclusivo.

Designação	Nº de documentos exclusivamente codificados
A1. <i>Tipos de meios de transmissão</i>	6
A2. <i>Conteúdo e/ou temática</i>	0
A3. <i>Enumeração de entidades narrativas</i>	0
A4. <i>Conceito de autoria e/ou invenção</i>	0
A5. <i>Funções</i>	0
A6. <i>Forma/Estrutura</i>	0

Quadro 21. Apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, nas categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Através do gráfico 15, verificamos que as situações mais comuns passam pela codificação simultânea em duas e em três das categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história*. A percentagem relativa à codificação numa única categoria (*A1. Tipos de meios de transmissão*), sendo menor que as situações anteriormente referidas, é mais elevada do que as percentagens de codificação simultânea em quatro e em cinco categorias.

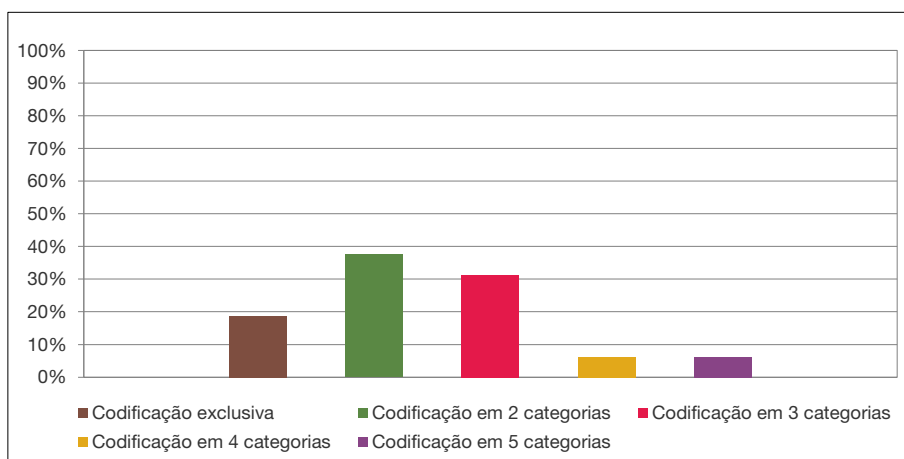


Gráfico 15. Dados percentuais relativos à codificação em uma ou mais das categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Observando as situações de codificação simultânea, cuja distribuição percentual se apresenta no gráfico 16, verificamos que, entre as crianças que utilizaram, em simultâneo, mais do que uma estratégia de descrição do conceito de história (26 casos), as duas estratégias utilizadas em

conjunto por uma percentagem mais elevada de crianças (30,7%) foram o recurso aos *Tipos de meios de transmissão (A1)* e o recurso ao *Conteúdo e/ou temática (A2)*.

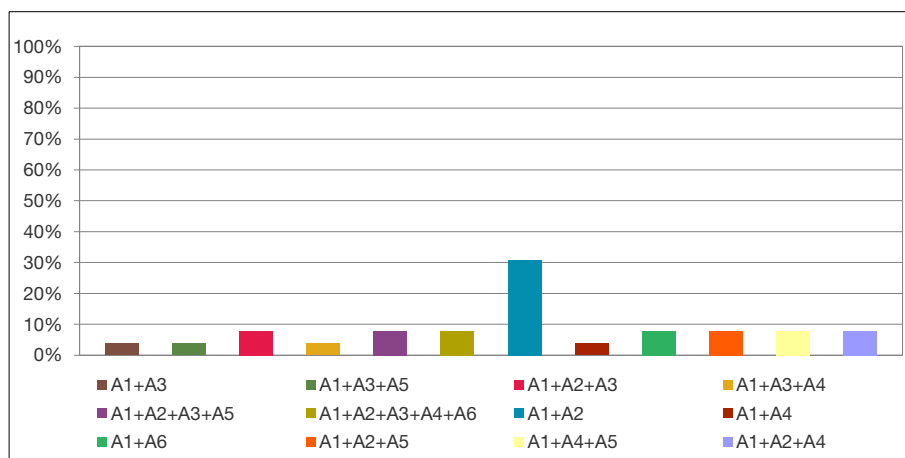


Gráfico 16. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas categorias principais da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

Estas crianças pertencem, em percentagens equitativas, a ambas as zonas populacionais e a ambos os sexos. Só a variável “ano de escolaridade” apresenta valores percentuais díspares nos seus indicadores, sendo que a percentagem mais elevada de utilização simultânea destas duas formas de descrição do conceito de história (62,5%) se verifica entre crianças do 2.º ano de escolaridade. Esta distribuição percentual encontra-se representada no gráfico 17.

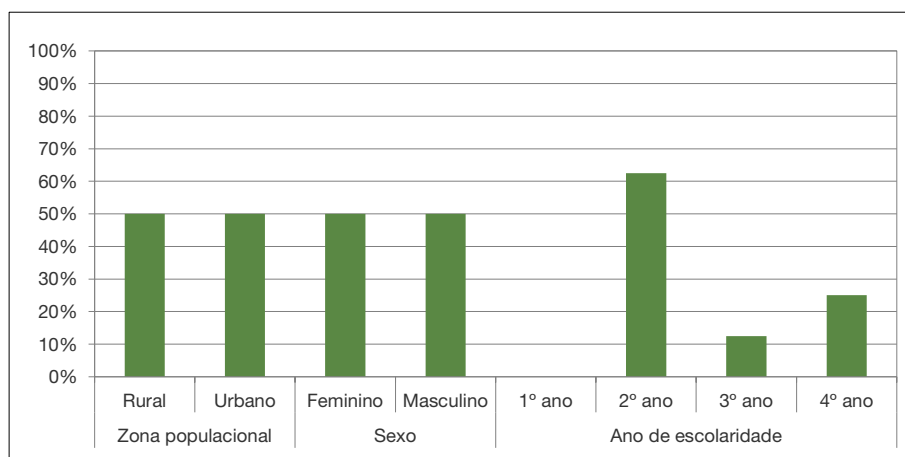


Gráfico 17. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas categorias *Tipos de meios de transmissão (A1)* e *Conteúdo e/ou temática (A2)*, da categoria de enquadramento *Conceito de história (A)*.

B. Processo de construção das histórias

As questões relativas ao processo de construção das histórias contadas, colocadas às crianças durante as entrevistas, possibilitaram, fundamentalmente, a recolha de dados sobre os *Aspetos despoletadores do processo criativo* das histórias e sobre a *Sequenciação do processo de construção da história*.

B1. Aspetos despoletadores do processo criativo

Esta categoria principal codifica as respostas das crianças às questões que endereçavam os aspetos relacionados com os elementos impulsionadores do processo criativo da história contada. Estes elementos constituem as subcategorias, que o quadro 22 designa e descreve, apresentando o número de documentos codificados, de forma não exclusiva.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>B1.1 Histórias conhecidas</i>	Identificação de histórias conhecidas pela criança como fonte de inspiração para a história contada	24
<i>B1.2 Pensamento/Imaginação</i>	Identificação do pensamento e/ou da imaginação como aspetos despoletadores do processo criativo	22
<i>B1.3 Materiais selecionados</i>	Identificação de características dos materiais selecionados para o conto da história como fonte de inspiração	10
<i>B1.4 Contextos visuais</i>	Identificação de elementos presentes no contexto visual da criança como fonte de inspiração para a história contada	5
<i>B1.5 Festas sazonais</i>	Identificação de aspetos relacionados com as festas sazonais (Natal, Páscoa, Carnaval) como fonte de inspiração para a história contada	4
<i>B1.6 Contextos vivenciais</i>	Identificação de vivências passadas da criança como fonte de inspiração para a história contada	5
<i>B1.7 Sonhos</i>	Identificação de sonhos tidos pela criança como fonte de inspiração para a história contada	1
<i>B1.8 Acontecimentos reais</i>	Identificação de acontecimentos reais (por exemplo, 11 de Setembro) como fonte de inspiração para a história contada	1
<i>B1.9 Jogos</i>	Identificação de jogos específicos como fonte de inspiração para a história contada	1
<i>B.1.10 Sem resposta</i>	Codificação dos casos de ausência de resposta às questões formuladas	6

Quadro 22. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.

A observação do quadro acima possibilita concluir que, no total dos 60 documentos em análise, encontraram-se 24 casos em que as crianças afirmaram ter buscado inspiração nas *Histórias conhecidas*, sendo esta a subcategoria com o maior número de documentos classificados, de forma não exclusiva. Com um número próximo de documentos codificados (22) aparece a subcategoria *Pensamento/Imaginação*, codificando respostas em que as crianças referem o papel determinante do pensamento e/ou da imaginação para a criação da história. As restantes subcategorias codificam um número muito inferior de documentos (algumas correspondendo a casos únicos), destacando-se apenas a subcategoria *Materiais Selecionados (B1.3)*, com 10 documentos codificados. De notar a existência de uma subcategoria para a codificação dos casos de ausência de resposta às questões formuladas.

B1.1 Histórias conhecidas

Como vimos, as histórias que as crianças conheciam foram identificadas como o principal elemento despoletador do processo criativo das histórias contadas. Na maioria dos casos que esta subcategoria codifica, as crianças revelaram que a inspiração veio de uma *História particular*,

como mostram as transcrições abaixo.

Um das partes foi do texto que nós lemos ontem, outras fui eu que inventei. (R2M.SM)

Vi esta história na televisão e guardei-a na minha cabeça. Porque há uns desenhos animados que são pequeninos e foi desta história. É destes desenhos animados. (R3M.CM)

Eu inventei isto a pensar na história da Branca de Neve. Pensei que quando ela estava perdida numa floresta, pensei na bruxa má e depois pus uma fada para ajudar a princesa. (R4F.CM)

Foi... uns amigos também tinham um livro desses e eu li. E também tinha a raposa que comia isso. E não sabia. Ele mostrou-me. Depois eu li. Ele mostrou-me. Fui para casa. Fui a dormir, para a cama e esqueci-me de tudo. E lembrei-me hoje. (U2M.SM)

Então, eu também tinha lido um livro muito parecido com esta história e tirei de lá todas as informações que me tinha () na minha cabeça. (U4M.SM)

O gráfico 18 mostra-nos que as diferenças na distribuição percentual das respostas pelas variáveis “zona populacional” e “sexo” não são muito relevantes, ainda que pertençam, maioritariamente, a crianças da zona urbana e do sexo masculino. No que diz respeito ao “ano de escolaridade”, verifica-se que, muito embora tenham sido registados casos em todos os anos de escolaridade, a maioria das respostas foi fornecida por crianças do 4.º ano de escolaridade. Verifica-se ainda que estas respostas foram maioritariamente fornecidas em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais.

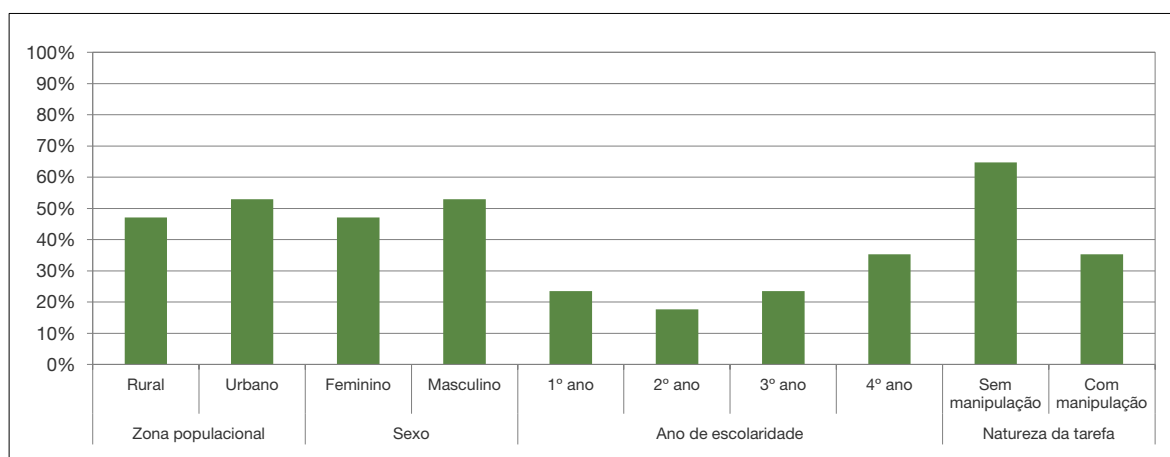


Gráfico 18. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *História particular*, da subcategoria *Histórias conhecidas (B1.1)*, da categoria principal *Aspectos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

Em 10 outros casos, as crianças referiram-se, em geral, às histórias que conheciam, sem identificar qualquer história específica, conforme nos mostram as transcrições seguintes.

E na televisão quando eu vejo os desenhos animados. Mais nada. (R4F.SM)

Ai, Carla. Às vezes assim nalguns desenhos animados e nalguns livros é assim e então lembrei-me de fazer. Caçar acho que os príncipes- pelo menos nos desenhos animados, eles fazem e pescar olha, também olhei para ali e depois tinha ali um rio e depois... (U4F.CM)

Estas respostas foram maioritariamente fornecidas por crianças da zona urbana e em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais (cf. gráfico 19). Relativamente às variáveis “sexo” e “ano de escolaridade”, as diferenças na distribuição

percentual são bastante relevantes: as respostas foram fornecidas, na quase totalidade, por crianças do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade (não se tendo verificado quaisquer casos nas entrevistas de crianças dos 1.º e 2.º anos de escolaridade).

De notar que não se verificaram casos de codificação simultânea nestas subcategorias pelo que estas são, por natureza, exclusivas.

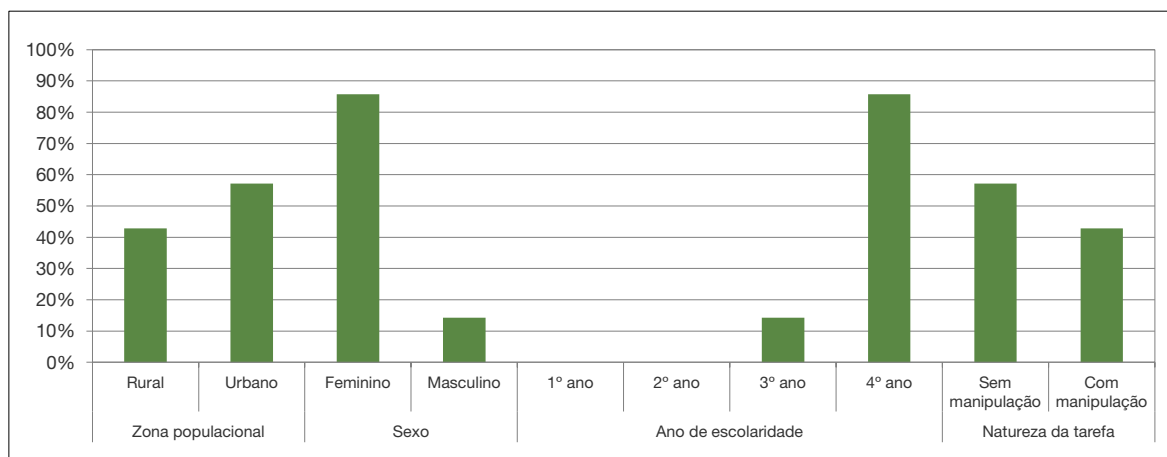


Gráfico 19. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Histórias em geral* da subcategoria *Histórias conhecidas (B1.1)*, da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

B1.2 Pensamento/Imaginação

Esta subcategoria codifica, como vimos, 22 documentos em que as crianças afirmaram que, para contar a história, «puxaram pela cabeça», usaram a imaginação, inventaram:

Eu inventei essa história... puxei da minha cabeça. (R1F.SM)

Para fazer uma história temos que pensar bem da nossa cabeça e depois contamos. (R1M.SM)

Da minha cabeça.(...) ((risos)) Não sei. Umas gavetas aqui. ((a criança aponta para a cabeça)) Tenho aqui umas gavetas no cérebro. (U1F.SM)

Ah. Tirando da imaginação. (U2F.CM)

De acordo com o gráfico 20, a distribuição percentual destas respostas é equitativa no que diz respeito às variáveis “zona populacional” e “natureza da tarefa”. Relativamente às variáveis “sexo” e “ano de escolaridade”, verificamos que as respostas foram maioritariamente fornecidas por crianças do sexo masculino e do 1.º ano de escolaridade.

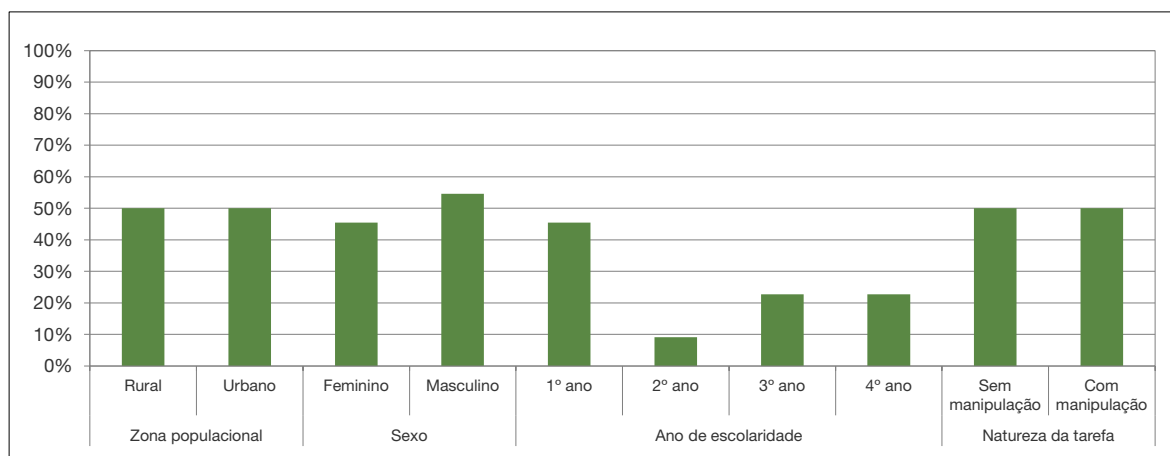


Gráfico 20. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Pensamento/Imaginação (B1.2)*, da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

B1.3 Materiais selecionados

Verificaram-se 10 casos em que as crianças afirmaram que os materiais escolhidos, no caso das entrevistas cuja tarefa de conto da história envolvia a manipulação de materiais, foram determinantes para despoletar o processo criativo de construção da história contada, conforme se exemplifica nas transcrições seguintes.

Por causa dos bonecos. (R3M.CM)

Desta lembrei-me por- porque ela estava má e era para estar má com a filha ((a criança refere-se à expressão da cara do fantoche)) e lembrei-me desta porque ela está-se a rir. E lembrei-me do palhaço que é que entretém a filha dela. (R4F.CM)

Lembrei-me do Neco porque tinha um boneco parecido. (U3M.CM)

Os bonecos ajudam a- a lembrar-me de alguma coisa. (R3M.CM)

Como mostra o gráfico 21, estes casos correspondem, sobretudo, a entrevistas de crianças do sexo masculino e do 3.º ano e, de forma equitativa, de ambas as zonas populacionais.

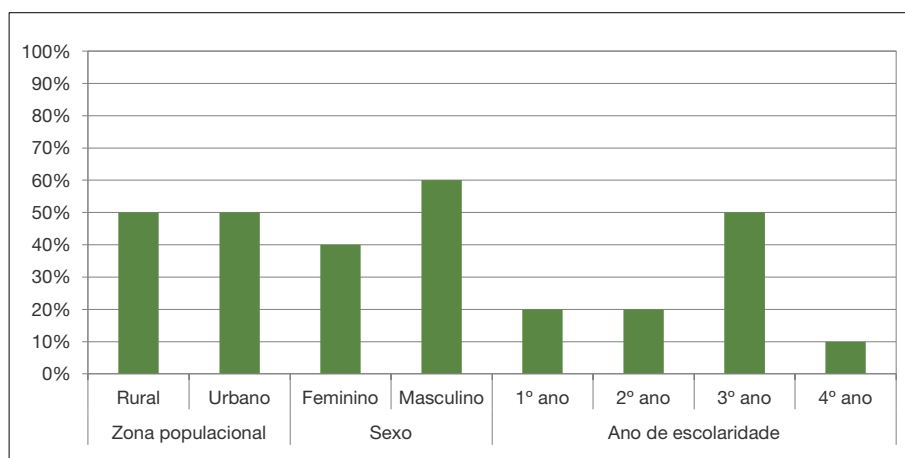


Gráfico 21. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Materiais selecionados (B1.3)*, da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

B1.4 Contextos visuais

Em cinco dos 60 documentos analisados aparecem referências à influência dos *Contextos Visuais* no processo criativo, em respostas como as que se transcrevem abaixo.

Pensei-a agora. Pelas coisas que eu vi aqui, pensei agora. (R1F.SM)

Aahm- ahm- Daquele barco ((a criança aponta para o barco que faz parte do cenário da sala))... e contei a história. E depois inventei da missa que tu passaste³⁴. (R1M.SM)

Porque vi ali um barco. E vi ali nos desenhos, uma menina. (U1F.SM)

Olha, não sei. Olhei para ali e vi um castelo e depois lembrei-me. Depois olha, pensei lá numa história. (U4F.SM)

Estas referências foram observadas, maioritariamente, nas respostas de crianças da zona rural, do 1.º ano de escolaridade e do sexo feminino e, na sua totalidade, em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais, de acordo com os dados do gráfico 22.

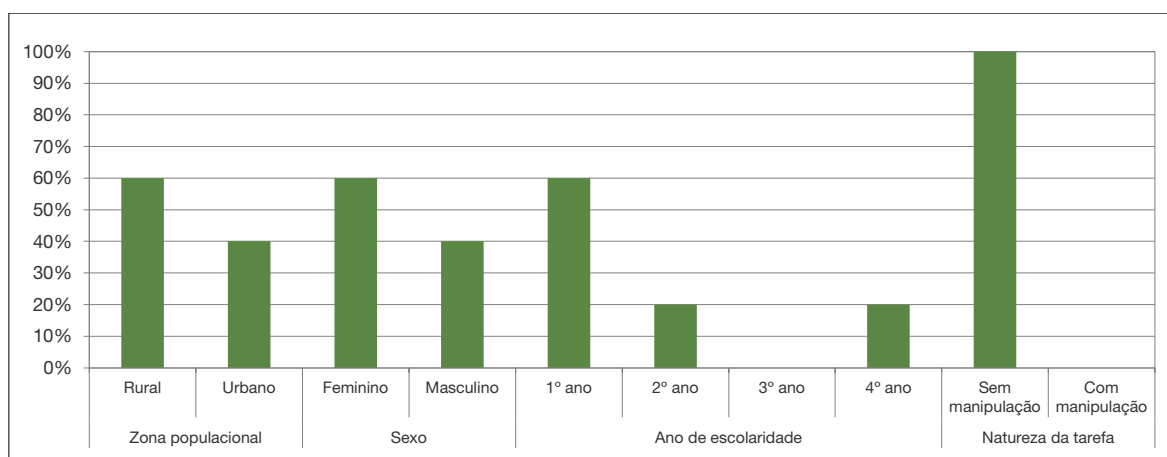


Gráfico 22. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Contextos visuais* (B1.4), da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo* (B1), da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias* (B).

B1.5 Festas sazonais

As *Festas sazonais*, pagãs e/ou religiosas, tais como o Natal, o Carnaval, a Páscoa, parecem influenciar o processo criativo das histórias contadas pelas crianças, em especial quando a sua proximidade coincidia com a data das entrevistas. As transcrições seguintes exemplificam este tipo de referências nas respostas das crianças.

Pensei nas meninas, nas meninas que eu vejo muitas todos os dias. Pensei lá nas rainhas da história que eu disse no outro dia. Essa. Pensei no Carnaval. E mais nada. (U3F.SM)

Natal. Mais nada. (U3M.SM)

Pensei no Carnaval. (U3M.SM)

Então foi só tirar- como na Páscoa há sempre ovos, não é? Foi só tirar os ovos, meter uma fada... (U4M.CM)

As referências às *Festas sazonais* foram feitas, na sua totalidade, por crianças da zona urbana e,

³⁴ A criança refere-se a uma igreja, pela qual passou no trajeto até ao local das entrevistas.

na sua maioria, do sexo masculino, do 3.º ano de escolaridade e em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais (cf. gráfico 23).

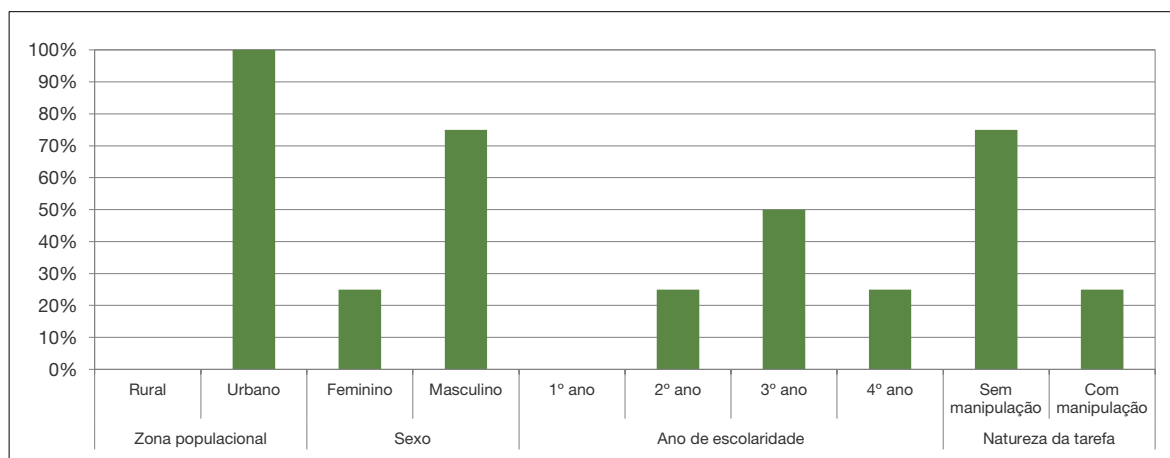


Gráfico 23. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Festas sazonais* (B1.5), da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo* (B1), da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias* (B).

B1.6 Contextos vivenciais

Os *Contextos vivenciais* ou experienciais das crianças, isto é, as situações que experimentaram ou os momentos vividos por elas próprias, parecem ser igualmente fonte de inspiração, como mostram algumas das respostas que seguidamente se transcrevem.

(C) Olha, pensei... Pensei que eu às vezes- a minha mãe está-me sempre a falar disso. Então eu agora contei. (I) Disso de quê? De seres gulosa? De gostares muito de doces, é? ((a criança acena afirmativamente)) (R2F.CM)

Pensei, por exemplo, quando eu estou lá na escola, estou zangada às vezes com as minhas amigas e com um amigo, às vezes, e depois eu- eu inventei. (R2F.SM)

(C) Do parque da macaca³⁵. (I) Lembraste-te do parque da macaca. Tu já lá foste, foi? ((a criança acena afirmativamente)) (I) E estiveste a dar pão aos passaritos? (C) Sim. E depois comi um gelado. Com a minha mãe, com o meu pai e com a minha irmã. (U2M.SM)

Estas respostas foram maioritariamente fornecidas por crianças da zona rural, do sexo feminino, do 2.º ano de escolaridade e em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais. Relativamente ao “ano de escolaridade”, de notar ainda que não se registaram quaisquer ocorrências em entrevistas de crianças do 1.º e do 4.º ano de escolaridade, como se observa no gráfico 24.

³⁵ A criança refere-se ao Parque Municipal de Aveiro, conhecido como “parque da macaca”, por ter tido como habitante, durante muitos anos, um macaco fêmea.

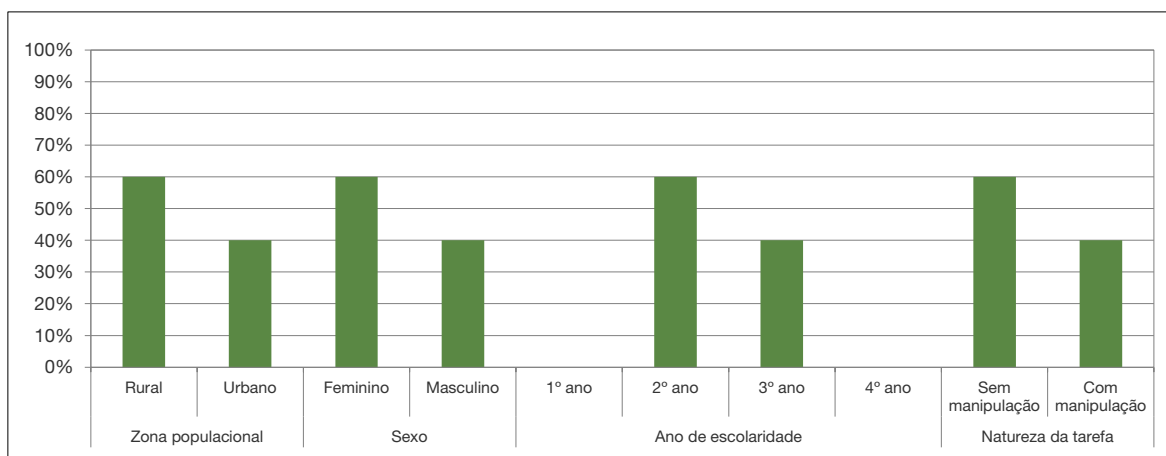


Gráfico 24. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Contextos vivenciais (B1.6)*, da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

B1.7, B1.8 e B1.9

Como vimos anteriormente (cf. quadro 22), casos únicos indicaram ainda que os *Sonhos (B1.7)*, os *Acontecimentos reais (B1.8)* e os *Jogos (B1.9)* podem servir de inspiração ao processo criativo de construção de histórias, como nos mostram as transcrições abaixo.

(C) Ahm, foi por a minha cabeça e por os meus sonhos. Sobre- sobre macacos... ahm... sobre patos, sobre- sobre os dentes da- da realidade e sobre- e sobre- e sobre os “fantamoches”. (I) Assim, sonhos como? Assim- acordado ou a dormir? (C) A dormir. (R1M.CM)

Por exemplo, aquela do assalto ao comboio foi por acaso quando houve aquilo de- dos Estados Unidos³⁶. Foi isso. (U2F.SM)

Então- lendo as histórias que- leio- ahm- normalmente com jogos e isso tudo, dá-me imaginação para fazer as histórias. (U4M.SM)

B1.10 Sem resposta

Esta subcategoria codifica os casos em que não foi possível obter respostas às questões colocadas. Na maioria destes casos, as crianças afirmaram não saber onde buscaram inspiração para a história contada:

[...] (I) Mas, assim, onde é que tu foste buscar essas ideias? Onde é que foste buscar inspiração para contar a história? (C) Não sei. (U3M.SM)

Como vemos no gráfico 25, a distribuição percentual destas ocorrências é equitativa no que diz respeito às variáveis “zona populacional”, “sexo” e “natureza da tarefa” de conto da história. Relativamente ao “ano de escolaridade”, verifica-se que as ausências de resposta se verificaram, unicamente, em crianças do 2.º ano (maioritariamente) e do 3.º ano de escolaridade.

³⁶ A criança refere-se aos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos.

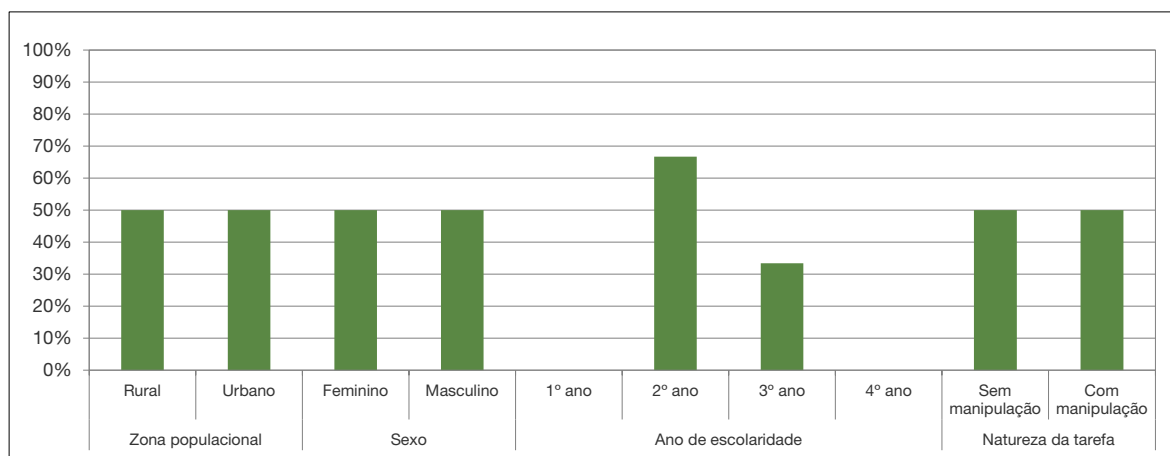


Gráfico 25. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma não exclusiva, na subcategoria *Sem resposta (B1.10)*, da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

Codificação simultânea nas subcategorias

O quadro 23, ao permitir observar que o número de documentos codificados de forma exclusiva em cada subcategoria é relevante, torna possível concluir que, de um modo geral e na maior parte dos casos, as crianças identificaram uma única fonte de inspiração para a história que contaram.

Designação	Nº de documentos exclusivamente codificados
<i>B1.1 Histórias conhecidas</i>	14
<i>B1.2 Pensamento/Imaginação</i>	11
<i>B1.3 Materiais selecionados</i>	4
<i>B1.4 Contextos visuais</i>	2
<i>B1.5 Festas sazonais</i>	2
<i>B1.6 Contextos vivenciais</i>	3
<i>B1.7 Sonhos</i>	0
<i>B1.8 Acontecimentos reais</i>	0
<i>B1.9 Jogos</i>	0

Quadro 23. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

De facto, a maioria dos documentos está exclusivamente codificado em apenas uma subcategoria e, dos documentos com codificação simultânea, a maioria encontra codificação em apenas duas subcategorias, conforme mostra o gráfico 26.

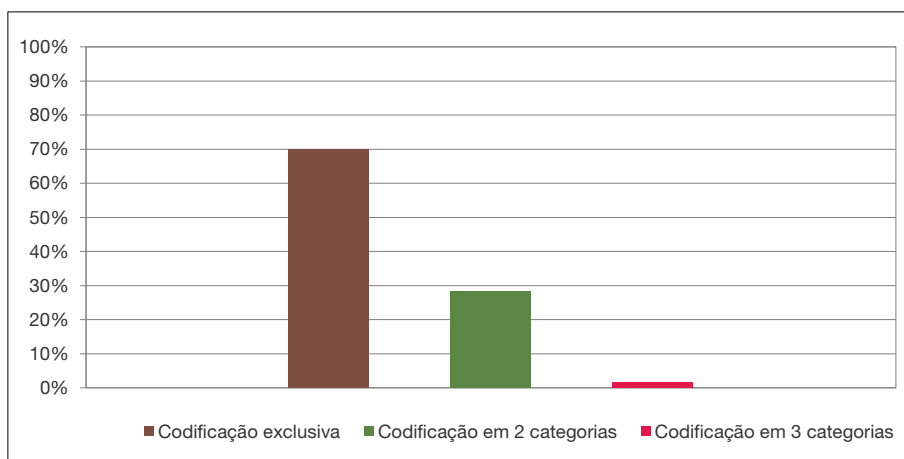


Gráfico 26. Dados percentuais relativos aos documentos codificados em exclusivo e em simultâneo em 2 e 3 subcategorias da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

A análise das situações de codificação simultânea permitiu observar que cerca de 60% dos casos envolveu a subcategoria *Pensamento/Imaginação (B1.2)*. O gráfico 27 mostra a distribuição percentual das situações de codificação simultânea e permite observar que a maioria das ocorrências se verificou nas subcategorias *Histórias conhecidas (B1.1)* e *Pensamento/Imaginação (B1.2)* e *Pensamento/Imaginação (B1.2)* e *Materiais selecionados (B1.3)*.

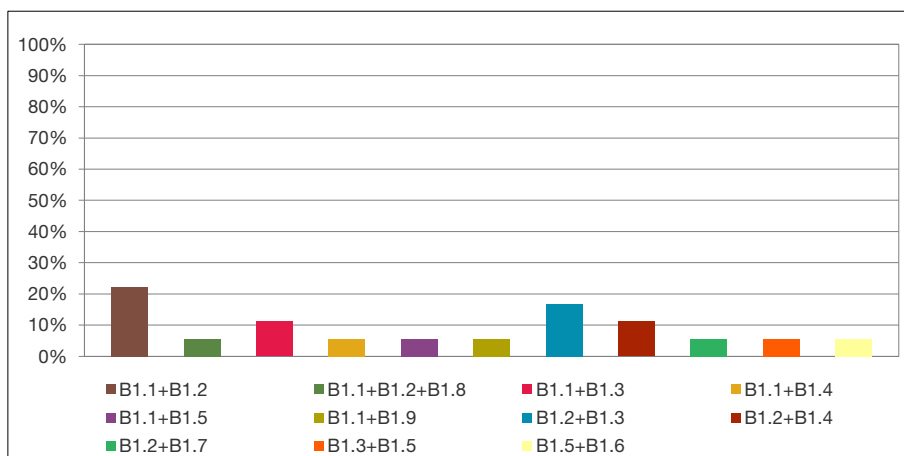


Gráfico 27. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo (B1)*, da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

As crianças que afirmaram que a história contada resultou de um processo de elaboração criativa de outras histórias já conhecidas (*B1.1+B1.2*) pertencem, sobretudo, ao sexo masculino e as respostas foram maioritariamente fornecidas em entrevistas cuja tarefa de conto da história envolvia a manipulação de materiais. A distribuição percentual dos casos pelas restantes variáveis é equitativa, como observamos no gráfico 28.

Já as crianças que identificaram, em simultâneo, os materiais selecionados e o pensamento/imaginação como aspetos despoletadores do processo criativo da história contada (*B1.2+B1.3*) pertencem, exclusivamente, à zona rural e aos 1.º e 3.º anos de escolaridade, tendo

estas resposta sido fornecidas, também exclusivamente, em entrevistas cuja tarefa de conto da história envolveu a manipulação de materiais. No que diz respeito ao sexo, as respostas foram maioritariamente fornecidas por crianças do sexo masculino (cf. gráfico 29).

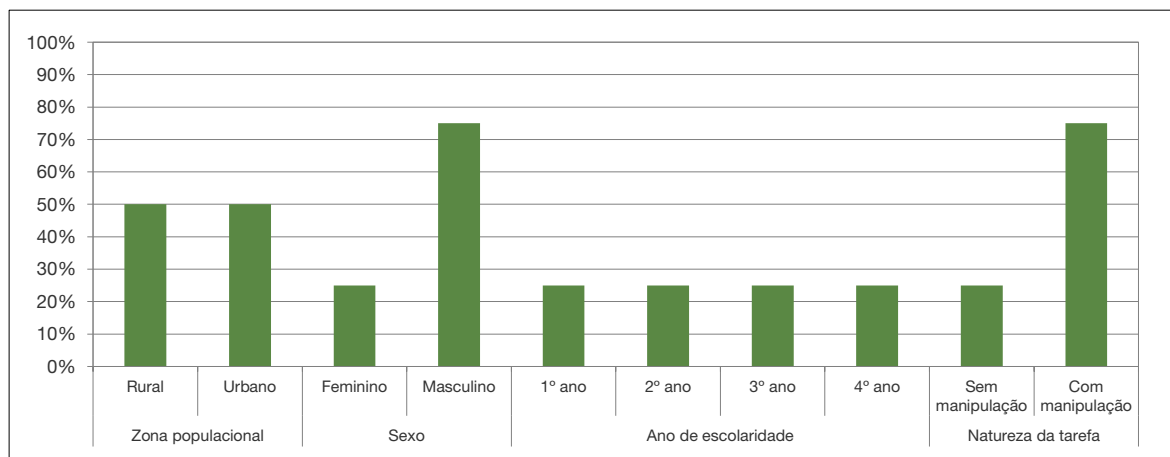


Gráfico 28. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias *Histórias conhecidas* (B1.1) e *Pensamento/Imaginação* (B1.2), da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo* (B1), da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias* (B).

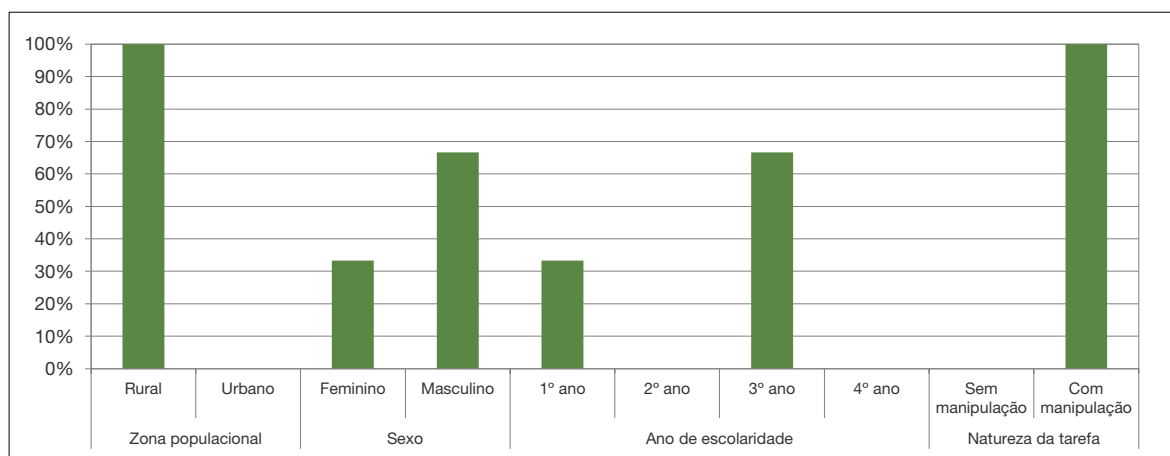


Gráfico 29. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma simultânea, nas subcategorias *Pensamento/Imaginação* (B1.2) e *Materiais selecionados* (B1.3), da categoria principal *Aspetos despoletadores do processo criativo* (B1), da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias* (B).

B2. Sequenciação do processo de construção da história

Observando o quadro 24, verificamos que o número de casos em que não foi possível obter resposta ao conjunto de questões relativo ao decurso do processo de construção da história é muito relevante, sendo inclusivamente superior ao total dos casos em que a resposta foi obtida.

Verificou-se que, na maioria dos casos codificados na subcategoria *Sem resposta* (B2.6), as crianças foram perentórias em afirmar não saber como fizeram para pensar na história.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>B2.1 Delineamento da história precede seleção de materiais</i>	Tarefa de conto da história a envolver manipulação de materiais: descrição do processo pela precedência do delinear da história face ao momento de seleção dos materiais	10
<i>B2.2 Seleção de materiais precede o delineamento da história</i>	Tarefa de conto da história a envolver manipulação de materiais: descrição do processo pela precedência do momento de seleção dos materiais em relação ao delinear da história	6
<i>B2.3 Simultaneidade delineamento da história e seleção de materiais</i>	Tarefa de conto da história a envolver manipulação de materiais: descrição do processo pela simultaneidade do delinear da história e da seleção dos materiais	4
<i>B2.4 Delineamento prévio do início da narrativa</i>	Tarefa de conto da história sem manipulação de materiais: descrição do processo pela precedência do delinear do começo da história face ao iniciar do conto oral	2
<i>B2.5 Delineamento prévio das personagens e enredo</i>	Tarefa de conto da história sem manipulação de materiais: descrição do processo pela precedência do delinear das personagens e enredo da história face ao iniciar do conto oral	1
<i>B2.6 Sem resposta</i>	Codificação dos casos de ausência de resposta às questões formuladas	37

Quadro 24. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Sequenciação do processo de construção da história (B2)* da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.

Em alguns outros casos, as crianças tentaram explicar o processo, utilizando expressões como «Puxei da minha cabeça», «Inventei», e exteriorizaram a dificuldade que sentiam em descrever o processo:

Eu inventei essa história... puxei da minha cabeça. (R2F.SM)

Pela minha cabeça. (R2M.SM)

Foi pensando. Não sei como é que hei de explicar. (R3F.SM)

Comecei a inventar, a inventar, a inventar e consegui fazer a história toda. (R3M.SM)

Da minha cabeça. / ((risos)) Não sei. Umas gavetas aqui. ((a criança aponta para a cabeça)) Tenho aqui umas gavetas no cérebro. (U1F.CM)

Este tipo de resposta foi observado, maioritariamente, em crianças do 2.º ano de escolaridade e em entrevistas cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais. A distribuição percentual destes casos pelas variáveis “zona rural” e “sexo” é equilibrada, conforme mostra o gráfico 30.

Nos casos em que a tarefa de conto da história envolvia a manipulação de materiais (e em que foi possível obter resposta às questões), as crianças explicaram o processo de construção das histórias em termos da precedência ou simultaneidade da escolha dos materiais em relação à imaginação dos diferentes elementos da história. Surgem assim três possibilidades: a criança pensou e delineou a história antes de selecionar os materiais (*B2.1*), a criança escolheu os materiais e só depois pensou na história a contar (*B2.2*) e a criança pensou na história a contar ao mesmo tempo que escolhia os materiais (*B2.3*).

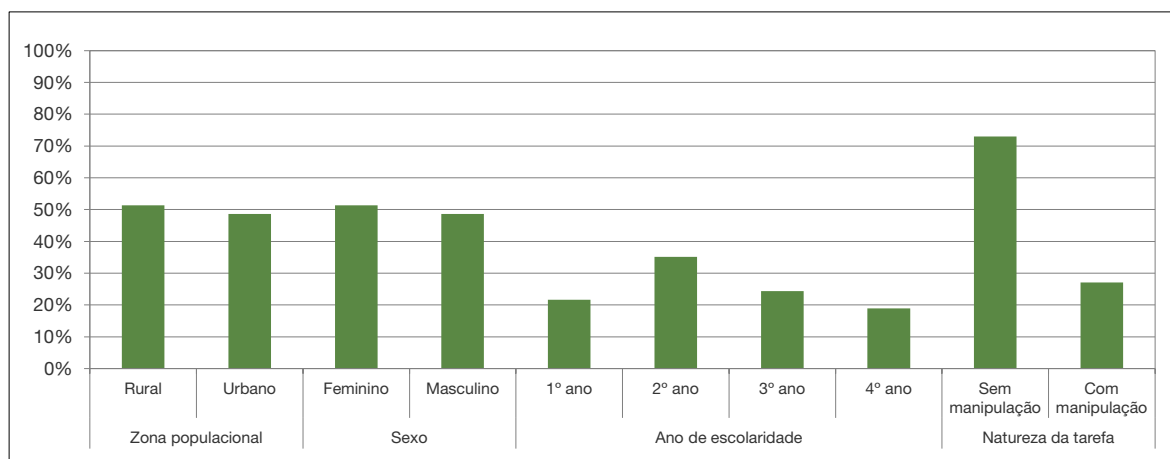


Gráfico 30. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria *Sem resposta (B2.0)*, da categoria principal *Sequenciação do processo de construção da história (B2)* da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

Na maioria destes casos, as crianças afirmaram que a escolha dos materiais se fez por relação com a história previamente delineada, muito embora algumas tenham afirmado ter feito ajustes à história pensada após a seleção dos materiais, conforme verificamos nas transcrições seguintes.

Primeiro pensei e depois escolhi os fantoches. (R4F.CM)

Não, primeiro pensei na história. / E depois escolhi os bonecos. (R4F.CM)

Primeiro pensei na história. (U1F.CM)

Primeiro pensei e depois escolhi os bonecos. (U1M.CM)

Primeiro inventei assim mais ou menos a história. Olhei para as personagens que tinha e inventei mais ou menos a história. Depois tirei as personagens, fiz algumas alterações. (U4F.CM)

Estas respostas foram maioritariamente encontradas em entrevistas de crianças dos 1.º e 4.º anos de escolaridade e do sexo feminino. A distribuição percentual é equitativa relativamente à variável “zona populacional”, de acordo com o que se apresenta no gráfico 31.

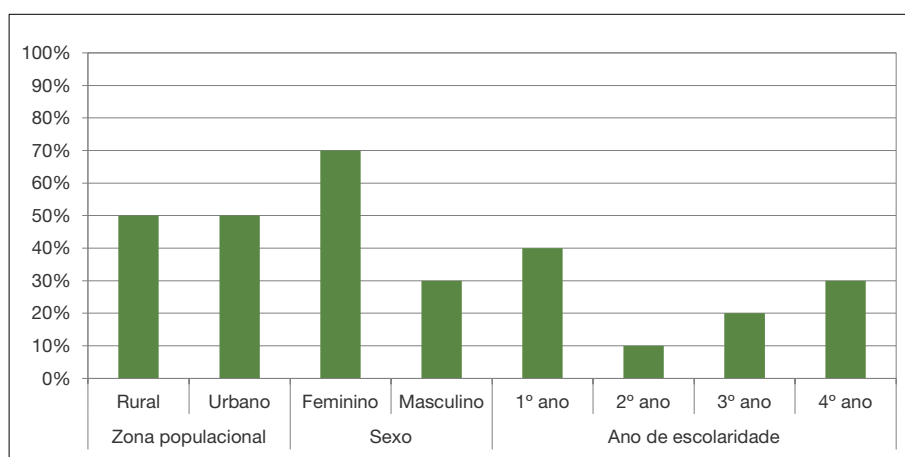


Gráfico 31. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria *Delineamento da história precede seleção de materiais (B2.1)*, da categoria principal *Sequenciação do processo de construção da história (B2)* da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

A estratégia de sequenciação do processo de conto da história contrária à anterior, isto é, a da precedência da escolha dos materiais sobre o “alinhar” da história, foi sobretudo identificada em respostas de crianças da zona urbana, do sexo masculino, dos 2.º e 4.º anos de escolaridade, como mostra o gráfico 32.

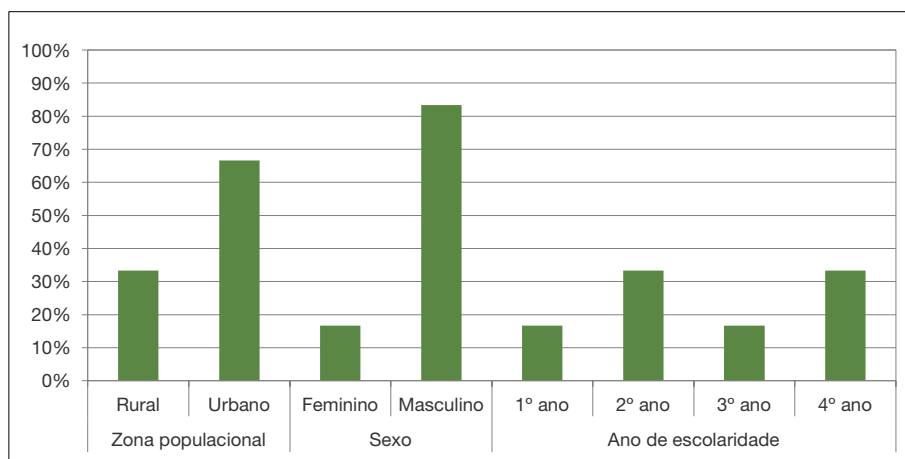


Gráfico 32. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria *Seleção de materiais precede o delineamento da história (B2.2)*, da categoria principal *Sequenciação do processo de construção da história (B2)* da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

As transcrições seguintes exemplificam respostas de crianças que afirmaram ter recorrido a esta estratégia.

Primeiro pensei nos bonecos. (R2M.CM)

Primeiro escolhi os bonecos mais giros e depois pensei. (U3F.CM)

Porque eu em primeiro escolhi os bonecos. E depois é que fiz a história. (U2M.CM)

Primeiro escolhi os bonecos, depois é que fiz a história. (U4M.CM)

A subcategoria *Simultaneidade delineamento da história e seleção de materiais (B2.3)* é a que codifica um menor número de documentos. As transcrições abaixo mostram exemplos deste tipo de descrições do processo de construção das histórias.

Não. Eu estava a escolher os bonecos e estava a pensar na história. (R1F.CM)

la pensando enquanto escolhia os bonecos. (U1M.CM)

Eu vou sempre- sempre que pego num boneco penso o que é que hei de fazer com ele na história e assim quando vou fazer a história já a sei toda. (U4F.CM)

De acordo com o gráfico 33, as transcrições codificadas nesta subcategoria pertencem, maioritariamente, a entrevistas de crianças do 1.º ano de escolaridade e do sexo feminino. A distribuição percentual relativa à variável “zona populacional” é equitativa.

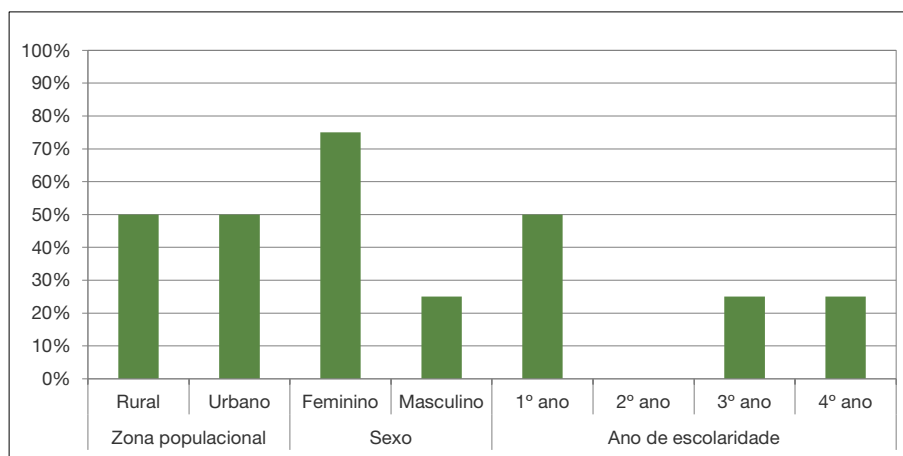


Gráfico 33. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas, de forma exclusiva, na subcategoria *Simultaneidade delineamento da história e seleção de materiais (B2.3)*, da categoria principal *Sequenciação do processo de construção da história (B2)* da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias (B)*.

Nos casos em que a tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais, as crianças que tentaram descrever o processo de construção das suas histórias (apenas três), referiram que o primeiro passo para inventar uma história é delinear a forma como ela vai começar (B2.4); uma destas crianças afirmou ter pensado primeiro nas personagens e no enredo (B2.5) da história que contou, conforme mostram as transcrições abaixo. Estas crianças integram o conjunto das crianças mais velhas a participar na investigação (3.º e 4.º anos de escolaridade) e pertencem à zona urbana.

Começo a pensar como é que começo, Era uma vez, ahm... uma carochinha, vivia numa casa, etc. (U3F.SM)

Primeiro escrevo. Se eu não gostei daquela primeira frase que eu escrevi, apago e volto a escrever outra. E depois apago tudo- como a minha imaginação está sempre a trabalhar- faço- faço uma história. (U4M.SM)

Fui pensando nas personagens e já fui pensando na história. Assim é mais fácil reproduzi-la. (U4F.SM)

C. Personagens

Muito embora se possa considerar que a construção das personagens é parte integrante do processo de construção das histórias, e desta forma se pudesse ter considerado esta categoria não como de enquadramento, mas enquanto categoria principal da categoria de enquadramento *Processo de construção das histórias*, optou-se por não o fazer. Esta opção ficou a dever-se, fundamentalmente, tanto a questões de organização e facilitação da análise e da construção das categorias, como ao facto de não se tratar da análise do processo de construção de personagens mas da análise da descrição que as crianças fizeram, posterior ao conto da história, das personagens que nela integraram. Desta análise resultaram sete categorias principais, não mutuamente exclusivas, descritas no quadro 25.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>C1. Simples enumeração</i>	Identificação das personagens através da sua enumeração	25
<i>C2. Aprofundamento criativo/complexificação</i>	Descrição elaborada e complexa das personagens, através de estratégias diversas	15
<i>C3. Atribuição de nomes próprios</i>	Identificação das personagens por atribuição de nomes próprios	12
<i>C4. Descrição das ações</i>	Descrição das ações que as personagens levam a cabo na narrativa	11
<i>C5. Descrição de laços relacionais</i>	Identificação das personagens através dos laços relacionais existentes entre elas	10
<i>C6. Descrição de espaços ficcionais</i>	Integração de espaços ficcionais na enumeração de personagens	1
<i>C7. Sem resposta</i>	Impossibilidade de colocação das questões/alegação de desconhecimento relativamente às personagens	13

Quadro 25. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento *Personagens (C)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.

C1. Simples enumeração

A observação do quadro permite concluir que, na maioria dos casos, as crianças consideraram suficiente a *Simples enumeração* das personagens que integraram nas histórias, fornecendo respostas como as que podem ler-se nas transcrições seguintes.

As personagens são a menina e o menino. (R3F.SM)

Era o gigante, a Joana e o João. (R3M.SM)

As personagens? São as três irmãs e a mãe. (R4F.CM)

As personagens são um ratinho, um coelho e uma senhora da loja e mais nada. É uma história pequenina. (U1M.SM)

Era a princesa, a rainha, o rei, o senhor José e os guardas. (U4M.CM)

Observando o gráfico 34, verificamos que estas respostas foram dadas, maioritariamente, por crianças da zona urbana, em entrevistas cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais e do sexo feminino, muito embora o diferencial seja pouco relevante no que diz respeito ao “sexo”.

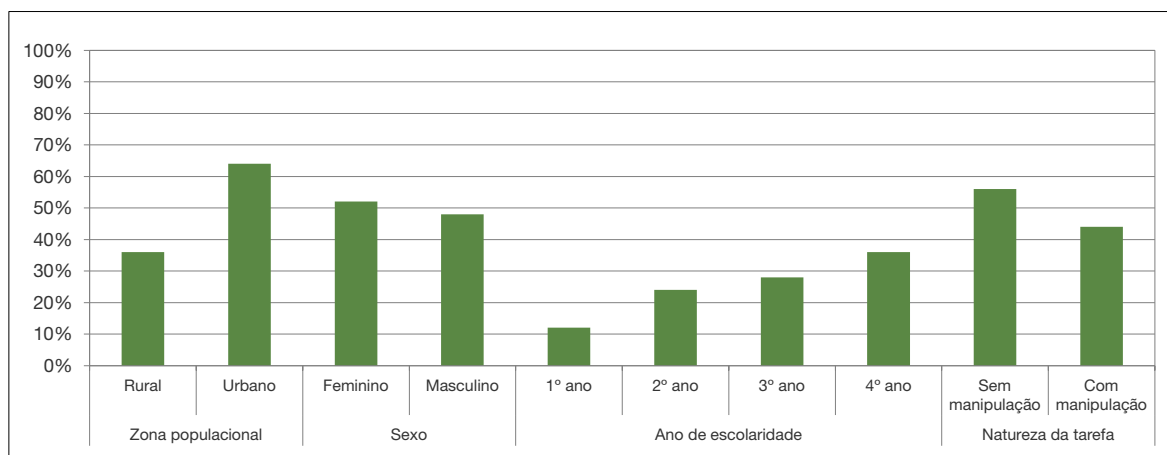


Gráfico 34. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Simples enumeração (C1)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

Relativamente à variável “ano de escolaridade”, observamos uma distribuição percentual das

respostas por todos os anos de escolaridade, muito embora a percentagem maior pertença ao 4.º ano.

C2. Aprofundamento criativo/complexificação

Em termos opostos ao tipo de respostas referidas acima, observou-se uma percentagem igualmente relevante de respostas que denotam um *Aprofundamento criativo/complexificação* das personagens. Através da leitura do gráfico 35, observa-se que estas respostas se verificaram, na sua maioria, em entrevistas de crianças da zona urbana e do sexo feminino, e cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais. No que diz respeito à variável “ano de escolaridade”, verifica-se uma distribuição percentual equitativa entre o 2.º, o 3.º e o 4.º ano, valor que baixa para 20% relativamente ao 1.º ano.

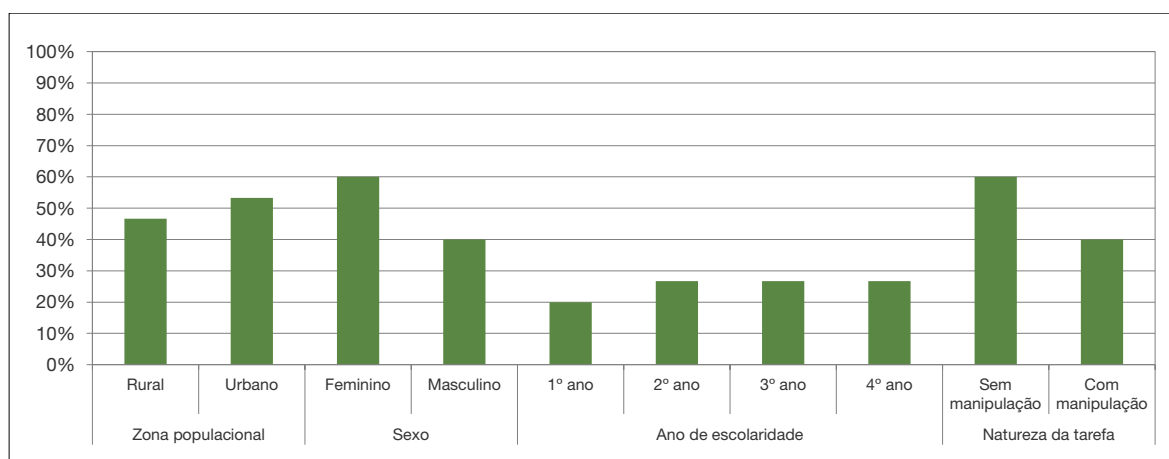


Gráfico 35. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação* (C2), da categoria de enquadramento *Personagens* (C).

Este *Aprofundamento criativo/complexificação* das personagens foi levado a cabo de formas diversas, tendo-se apurado as subcategorias listadas no quadro 26.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>C2.1 Caraterísticas psicológicas/de caráter/morais/religiosas</i>	Descrição de caraterísticas psicológicas, de caráter, de natureza moral e/ou religiosa das personagens	8
<i>C2.2 Atividades</i>	Descrição das atividades quotidianas, socioprofissionais e/ou socioculturais das personagens	7
<i>C2.3 Motivações</i>	Descrição dos aspetos despoletadores das ações das personagens	6
<i>C2.4 Caraterísticas físicas</i>	Descrição de caraterísticas físicas das personagens	3

Quadro 26. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação* (C2), da categoria de enquadramento *Personagens* (C) e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.

Observa-se que, do total de documentos codificados nas várias categorias acima, 60% encontra-se exclusivamente codificado (cf. gráfico 36), verificando-se a distribuição numérica seguinte.

Designação	Nº de documentos exclusivamente codificados
<i>C2.1 Características psicológicas/de caráter/morais/religiosas</i>	3
<i>C2.2 Atividades</i>	4
<i>C2.3 Motivações</i>	2
<i>C2.4 Características físicas</i>	0

Quadro 27. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das subcategorias da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (C2)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

Conclui-se, assim, que na maioria dos casos de *Aprofundamento criativo/complexificação* das personagens, as crianças limitaram-se à utilização de uma única estratégia. As situações de codificação simultânea, correspondendo a 40% dos casos (cf. gráfico 36), envolvem sobretudo a utilização de duas estratégias de *Aprofundamento criativo/complexificação* das personagens (codificação em duas subcategorias).

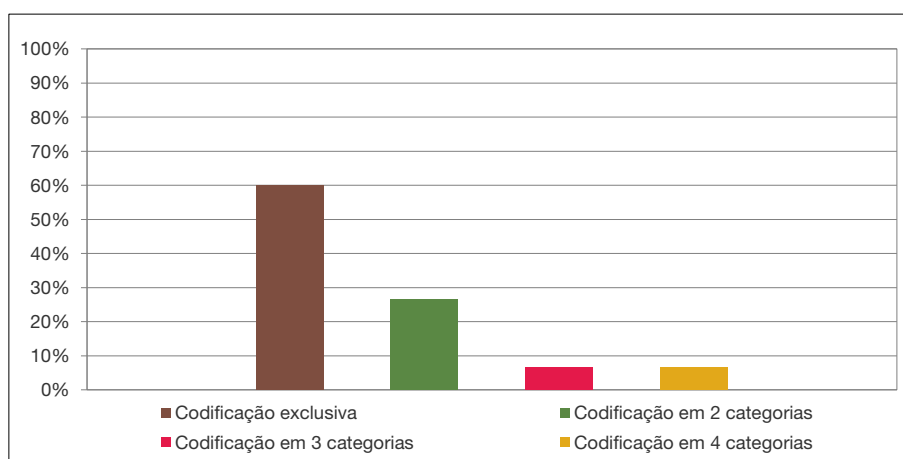


Gráfico 36. Dados percentuais relativos aos documentos codificados em exclusivo e em simultâneo em 2, 3 e 4 subcategorias da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (C2)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

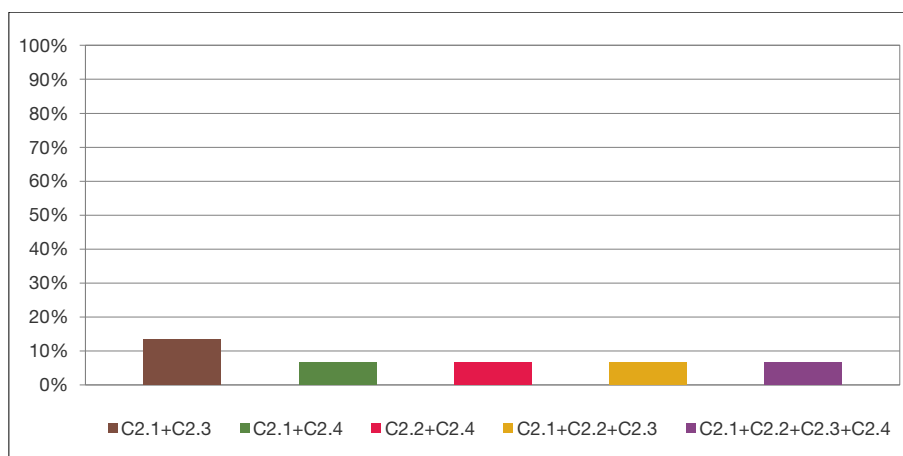


Gráfico 37. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas subcategorias da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (C2)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

Analisando as situações de codificação simultânea (cf. gráfico 37), conclui-se que, na sua maioria, correspondem a casos únicos, não assumindo relevância no contexto da análise que aqui se apresenta.

Reportando-nos ao quadro 27, já apresentado anteriormente, e que mostra os dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação* das personagens (C2), verificamos que, na maior parte dos casos, este aprofundamento criativo foi feito através da *Descrição das características psicológicas/de caráter/morais/religiosas* das personagens, conforme ilustram as transcrições seguintes.

Porque era santo. (R1M.SM)

E a dona Rita, a mãe daquela Rita, ela era muito invejosa e isso. E a Rita era muito medrosa e isso. (U2F.CM)

Olha, a princesa, a princesa era uma menina- só que já era grande né? Mas pronto. Ela, não sei, era assim, não era muito refilona, costumava fazer a vontade do pai. Só que desta vez ela gostava mesmo do príncipe. O rei era muito resmungão e queria tudo à sua maneira e depois andava sempre chateado porque não costumavam fazer lá muito à sua maneira. Só os criados é que tinham que fazer tudo o que ele mandava. O príncipe- olha, o príncipe era assim um bocado- ele gostava da princesa também- pronto, eram iguais, pronto. Parecidos. E depois, e o outro homenzinho que o rei queria que se casasse com a princesa era muito parecido com o rei e eram os dois muito gananciosos e a princesa não gostava nada dele. [...] E depois o outro homenzinho, o homenzinho amigo da princesa que fez aquelas- umas batotas, portanto. Esse homenzinho era assim muito amigo da princesa e a princesa sabia que podia confiar sempre nele. O outro homenzinho que o rei- aquele que lhe deu aqueles peixes. Esse homenzinho era- era assim, um da aldeia, era muito trabalhador e era de uma aldeia lá perto. (U4F.SM)

[...] a rainha era muito preguiçosa e a princesa era muito apressada, andava sempre a correr de um lado para o outro. (U4F.CM)

[...] A mãe do Nico já era um bocadinho mais velhinha e então ela gostava muito de fazer renda e então ela era da aldeia- eles viviam assim numa aldeia e ela era assim um bocadito- um bocadito mandona. Depois, o Nico era um rapaz que era assim, pronto, ele era assim um bocadito atrevido e também não respeitava muito a mãe. (U4F.CM)

Algumas das respostas codificadas nesta categoria assumem-se como verdadeiras dicotomias, isto é, estabelecem relações dicotómicas entre os personagens, em especial entre os “bons” e os “maus”, tal como pode ler-se nas transcrições abaixo.

Porque era mau, mas depois começou a ir à missa de todas as vezes e ficou bom. (R1M.SM)

[...] E depois a amiga ((pega no fantoche que representava a amiga)) que era a que deu as ideias a esta ((a criança aponta o fantoche que representava a menina)) e- e depois pensava que não era os maus e foi avisar a ambulância. E depois a amiga- esta ((a criança aponta o fantoche da menina)) foi avisar que era os maus e depois ela foi chamar o seu amigo. (R3M.CM)

Era um rei que era mau e o povo era bom. E mais nada. (U3M.SM)

Este tipo de respostas foi observado, na sua maioria, nas entrevistas de crianças da zona urbana, do sexo feminino, dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, de acordo com o gráfico 38. A distribuição percentual pelos indicadores da variável “natureza da tarefa” é equitativa.

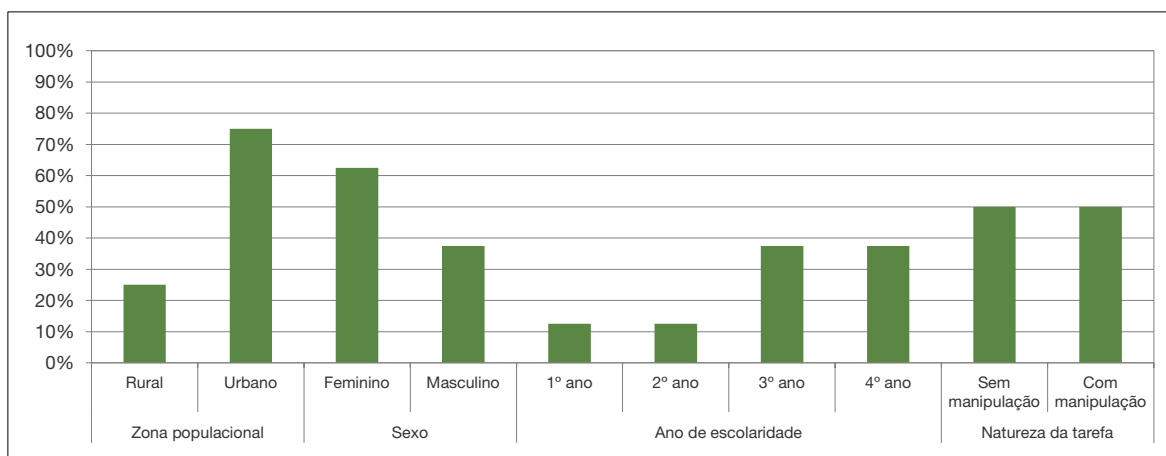


Gráfico 38. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Descrição das características psicológicas/de caráter/ morais/religiosas (C2.1)*, da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

Outra das estratégias de complexificação das personagens mais utilizada foi a descrição das suas *Atividades (C2.2)*, quer quotidianas quer socioprofissionais e/ou socioculturais (cf. transcrições seguintes). Esta subcategoria codifica, fundamentalmente, respostas de crianças da zona rural, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, observadas, na sua maioria, em entrevistas cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais (cf. gráfico 39).

O que ela fez é arrumar as coisas, limpar a casa de banho, fazer o comer e essas coisas. (R1F.SM)

A mãe trabalhava num- era- trabalhava numa fábrica. A menina andava no infantário, ainda tinha 5 anos. Ainda não andava na escola. E o médico já trabalhava no médico- no médico... (R2F.SM)

Eram muito amigos. Ahm- Os irmãos- um chamava-se Pedro, outro Renato e depois... também se davam muito bem, brincavam muito juntos, trabalhavam. Ahm- Tinham uma casa, viviam bem. (R4M.SM)

A empregada faz as camas, aspira a casa, varre, limpa e estende a roupa. A mãe- a mãe lava a loiça e depois vai para o emprego dela. (U2F.CM)

Depois este patinho, este patinho era psicólogo, pronto, era assim um médico assim psicólogo e assim. Pronto. E ele gostava muito de andar assim a descobrir remédios. Era um cientista. E depois- era assim- era um médico assim um bocado estrambólico. [...] E a tia Dulce, esta tia Dulce já era mais velha do que a mãe do Nico. Era uma irmã mais velha. Pronto e já tinha a reforma, estava em casa. (U4F.CM)

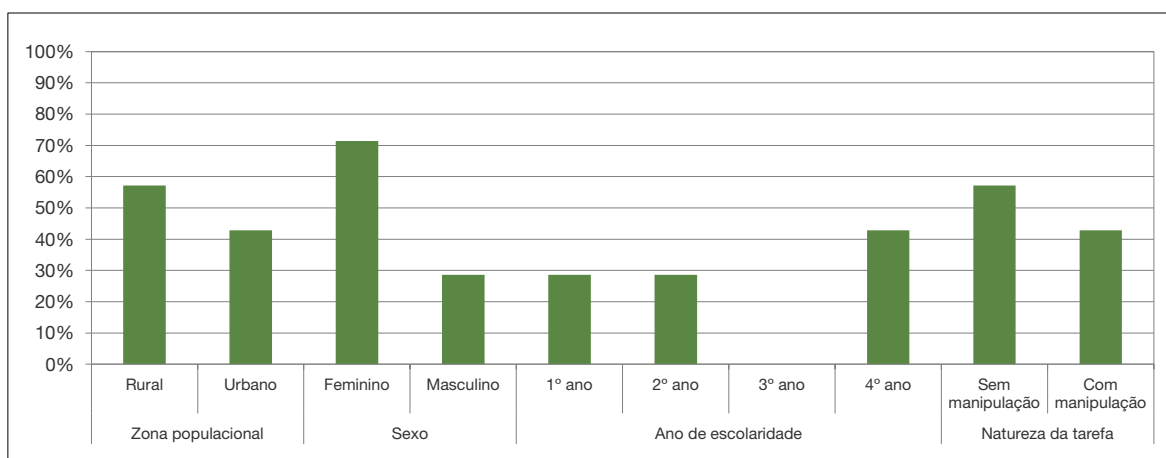


Gráfico 39. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Atividades (C2.2)*, da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (C2.)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

Num número ainda relevante de respostas (seis casos), observou-se um aprofundamento criativo das personagens através das suas *Motivações* (C2.3), ou seja, dos aspetos despoletadores das ações das personagens. Este tipo de complexificação foi encontrado, maioritariamente, nas entrevistas de crianças da zona urbana e do sexo feminino. A distribuição percentual é equitativa relativamente aos indicadores da variável “natureza da tarefa” e no que diz respeito ao 2.º, ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade, sendo nula para o 1.º ano de escolaridade. O gráfico 40 mostra a distribuição percentual por estas variáveis.

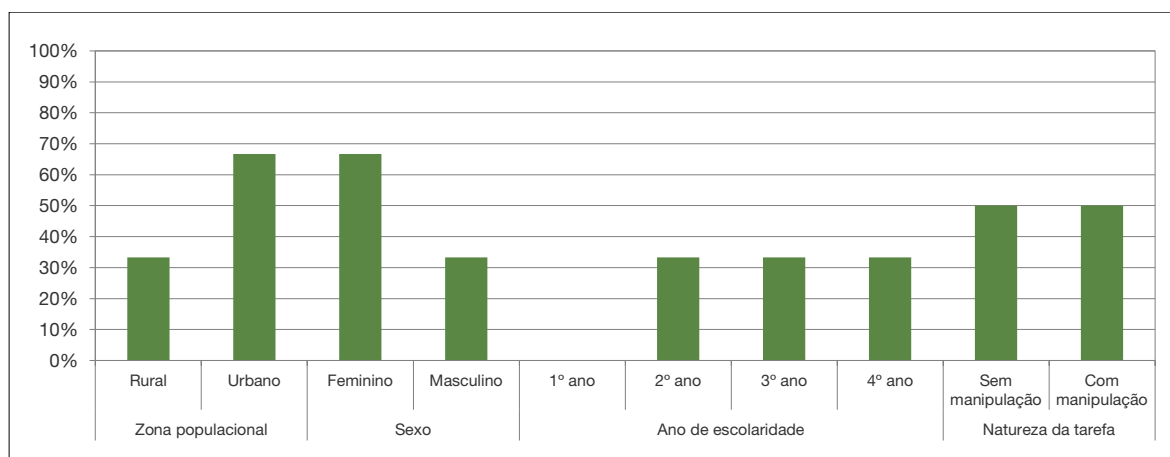


Gráfico 40. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Motivações* (C2.3), da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação* (C2), da categoria de enquadramento *Personagens* (C).

As transcrições que se seguem constituem exemplos de respostas codificadas nesta subcategoria.

Porque a neta estava a ser muito chata para a avó e o pai convenceu-a a ir para o mar e eles foram e outros senhores e o barco afundou-se. (R2M.SM)

Era uma menina que gostava muito de jogar jogos que se usasse vestido. E então a primeira coisa que ela gostou foi de jogar às rainhas. E então ficou enjoada dos vestidos que estavam sempre a estragar-se e teve outra ideia que era jogar aos coelhos. Vestidos de coelho, que eram mais baratos e pensava que eram bons. Melhores. E então ela começou a não gostar. Começou assim a lavar todos os dias, como gostava tanto, a lavar todos os dias para ficar lindo. Para não ficar sujo. E então, como estava sempre a lavar todos os dias, um dia rompeu-se. Quando ia a tirar da máquina já estava roto, por tanta lavagem. E então pensou melhor, ficou triste, pensou melhor, pensou melhor e... vendeu o fato. E... com esse dinheiro. Vendeu caro. E com esse dinheiro comprou muitos fatos. E em cada dia vestia um diferente. E quando já vestia-os todos voltava ao princípio. Depois estragou-se. Depois ficou enjoada e então ela pensou e deu ao- aos que precisam. E em vez de pensar melhor que podia vender, podia comprar outra coisa, não. Deu. E então, ela pensou, e achou melhor que os pais escolhessem, que dava para muito tempo e que eles já lavassem a roupa dela para não se estragar. (U3F.SM)

E então um dia, como tinha encontrado esta menina, achou que a podia ajudar e que havia de ficar com ela. Depois ficou com ela e então ficaram amigos. [...] Ela era solteira, não tinha filhos, nem marido, nem nada. E então ela gostava muito do Nico e nunca se importava de ficar com ele assim quando a mãe não podia e isso. [...] E quando a mãe do Nico disse para ela não lhe dar doces, ela até estava a pensar em dar assim um ou dois. Mas depois quando viu- quando o Nico chegou ela viu que o Nico estava tão gordo que o melhor era não lhe dar mais doces porque senão ele ficava mesmo mais gordo. (U4F.CM)

Por último, verificaram-se três casos em que a complexificação das personagens foi feita através do fornecimento de pormenores relativos às suas *Caraterísticas físicas* (C2.4), respostas que se transcrevem em seguida.

Um é de barba, outro de bigode...Um usa óculos e o outro não. Já é velhinho. (R1M.SM)

E o médico já trabalhava no médico- no médico... ahm- estava sempre à- tinha cabelo branco, tinha uma bata branca... e não sei mais. (R2F.SM)

Porque eu achei- o rato, eu achei que o rato era pequenino e então, para a menina poder ser amiga dele também- a menina não conseguia andar assim escondida na casa do Nico, não é? Então eu achei que ela devia ser pequenininha. (U4F.CM)

O gráfico 41 mostra que estas respostas foram encontradas, maioritariamente, em entrevistas de crianças da zona rural, do sexo feminino e cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais. Relativamente ao “ano de escolaridade” observa-se uma distribuição percentual equitativa pelos 1.º, 2.º e 4.º anos e com valor nulo no que diz respeito ao 3.º ano.

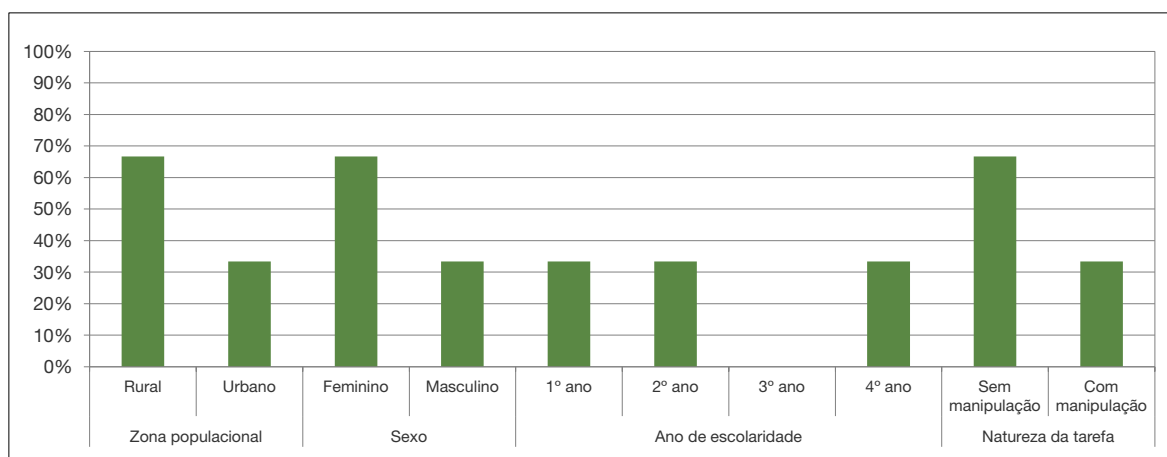


Gráfico 41. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Caraterísticas físicas (C2.4)*, da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (C2)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

C3. Atribuição de nomes próprios

No total de documentos analisados, 12 continham respostas em que as crianças se cingiam à *Atribuição de nomes próprios* às personagens (nomes que as personagens não possuíam no contexto narrativo), como pode observar-se nos exemplos transcritos em seguida.

E o pai pode-se chamar... Bruno. (R1F.SM)

A mãe chamava-se... () chamava-se Matilde, a avó chamava-se Ermelinda, a neta chamava-se Luísa e o pai chamava-se Joaquim. (R2M.SM)

É a Anita, o João [...] Tem um irmão que se chama Luís. A menina que estava no hospital chama-se Inês. E há outros meninos, há outros que também estão lá no hospital. A que ela ia à festa de Carnaval chama-se Carolina. E na festa de anos foi a Carolina, foi a Andreia, foi o Pedro, foi... o Luís... (R4F.SM)

A que gozava mais chamava-se... Alfredo. A que em vez de falar fazia assim brincadeiras chamava-se Rui. E o homem que vendeu a roupa chamava-se também Alfredo. (U3M.SM)

Atentando no gráfico 42, verificamos que estas respostas foram fornecidas, na sua maioria, por crianças da zona rural e do sexo masculino. Observamos, ainda, que os valores percentuais são equitativos relativamente à variável “natureza da tarefa” e no que respeita ao 1.º e ao 4.º ano de escolaridade, sendo mais reduzidos no caso do 2.º ano.

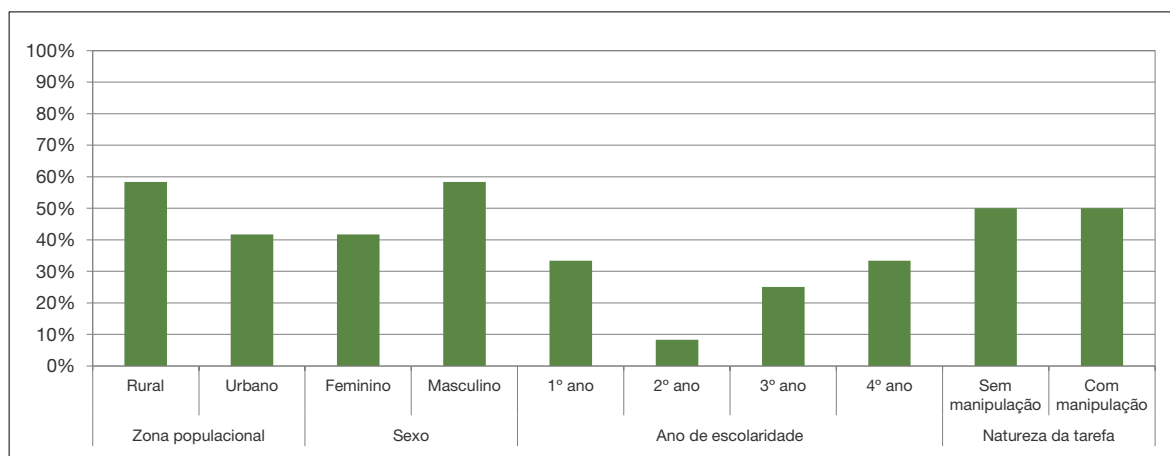


Gráfico 42. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Atribuição de nomes próprios (C3)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

C4. Descrição das ações

Num número relevante de casos (11), a descrição das personagens fez-se por recurso às ações que estas levavam a cabo no mundo da história. As crianças forneceram respostas como as que as transcrições seguintes exemplificam. Algumas destas respostas configuram quase um reconto da história, porquanto as crianças voltam a referir todas as ações das personagens, incluindo até os diálogos que existiram entre elas.

Era o rei, a rainha que disse aos homens que é que eles quisessem. E eles disseram uma sopa. E depois ele disse assim ahm- ... depois querem ir à praia? E depois eles foram à praia no barco. E depois chegou o rei e disse assim ao rei Oh rei, queres ir à praia também comer? E eles foram à praia e comeram. E depois foram tomar banho. (R2M.SM)

E depois a amiga ((pega no fantoche que representava a amiga)) que era a que deu as ideias a esta ((a criança aponta o fantoche que representava a menina)) e- e depois pensava que não era os maus e foi avisar a ambulância. E depois a amiga- esta ((a criança aponta o fantoche da menina)) foi avisar que era os maus e depois ela foi chamar o seu amigo. E esta ((volta a apontar o fantoche que representava a menina)) foi chamar o seu pai ((pega no fantoche do rei)). [...] Este era o seu empregado ((pega no fantoche que representava o empregado do diabo)) que também quando o atingiam este ia lutar. (R3M.CM)

É o pai, a andar à caça. (R4M.SM)

Uma menina levava um menino na mão para o barco. E depois estavam a- foi para casa, estava lá um cão à solta e depois a menina disse para não ir por causa do cão. (U1F.SM)

A menina, em vez de ir à escola- vai às vezes, mas a- vai à escola só que depois da escola vai comprar guloseimas. (U2F.CM)

O homem que deu a filha ao rei. Vendeu a filha ao rei. (U4M.SM)

As respostas codificadas nesta categoria foram encontradas, maioritariamente, em entrevistas de crianças da zona urbana, do sexo feminino e cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais. Relativamente à variável “ano de escolaridade”, verifica-se que a maioria destas respostas foi dada por crianças do 3.º e do 4.º ano, sendo a distribuição percentual pelos 1.º e 2.º anos equitativa (cf. gráfico 43).

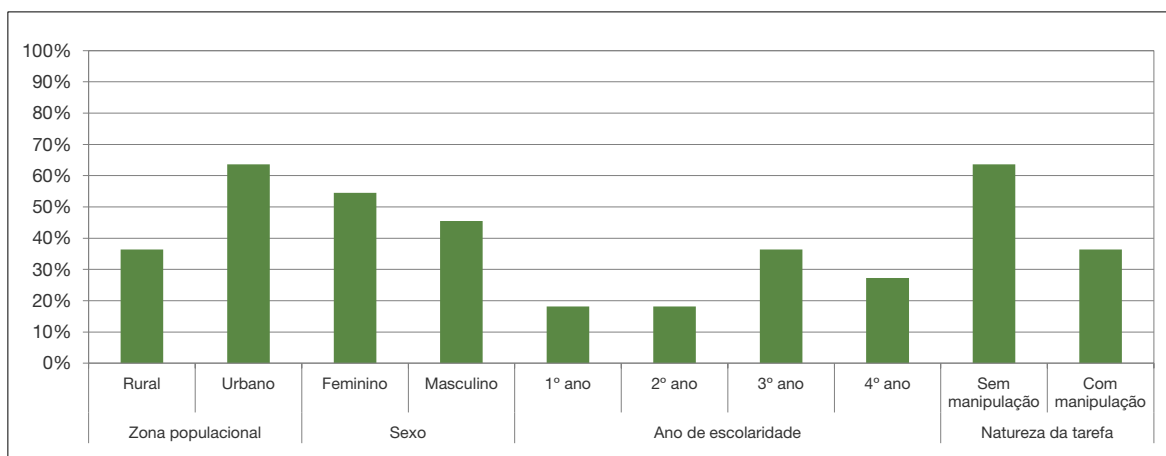


Gráfico 43. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Descrição das ações (C4)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

C5. Descrição de laços relacionais

Em 10 do total de documentos analisados, as crianças descreveram as personagens identificando as relações existentes entre elas. Este tipo de resposta foi encontrado, maioritariamente, em entrevistas de crianças da zona rural, do sexo feminino, do 4.º ano de escolaridade e cujo conto da história não envolvia a manipulação de materiais. Abaixo apresentam-se, respetivamente, algumas transcrições exemplificativas do tipo de descrição feita pelas crianças e a representação gráfica da distribuição percentual das respostas pelas variáveis do estudo (gráfico 44).

Era a irmã, era a irmã da que morreu com a bruxa. (R1F.SM)

O- o mais- o velhinho era... o pai e o outro era o- o filho. (R1M.SM)

((a criança pega no fantoche que representa o rei)) Este era o rei. Era o pai desta- oi não é desta- desta e desta ((a criança pega nos fantoches que representam a menina e a irmã da menina)). E esta ((a criança aponta o fantoche que representa a mãe)) era a mãe desta e desta ((aponta os fantoches que representam as filhas)). (R3M.CM)

Depois ficou com ela e então ficaram amigos. [...] A mãe do Nico já era um bocadinho mais velhinha e então ela gostava muito de fazer renda e então ela era da aldeia- eles viviam assim numa aldeia e ela era assim um bocadito- um bocadito mandona. E a tia Dulce, esta tia Dulce já era mais velha do que a mãe do Nico. (U4F.CM)

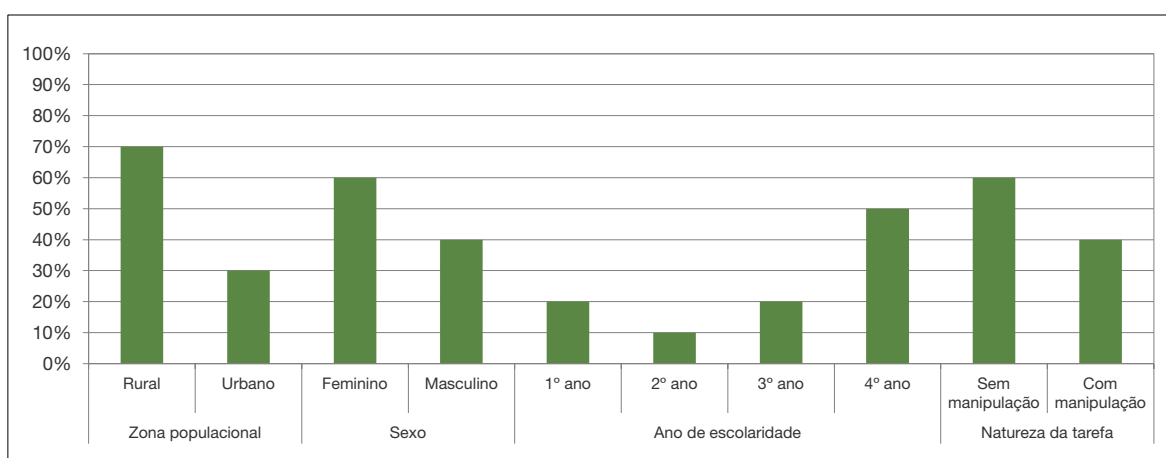


Gráfico 44. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Descrição de laços relacionais (C5)*, da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

C6. Descrição de espaços ficcionais

Esta categoria codifica o caso único de uma criança (U1F) que integrou os espaços ficcionais na listagem de personagens que enumerou, conforme se transcreve em seguida.

É a bruxa, é o diamante, o gato, a dona, a gata, a piscina e... as escadas. (U1F.SM)

C7. Sem resposta

Conforme se observa no quadro 27, apresentado anteriormente, existem 15 casos codificados na categoria *Sem resposta* (C7). Estes casos verificaram-se, maioritariamente, em entrevistas de crianças da zona rural, do sexo feminino - muito embora o diferencial seja pouco relevante no que diz respeito à variável “sexo” -, do 1.º e do 2.º ano de escolaridade e em entrevistas cujo conto da história envolvia a manipulação de materiais, como se observa no gráfico 45.

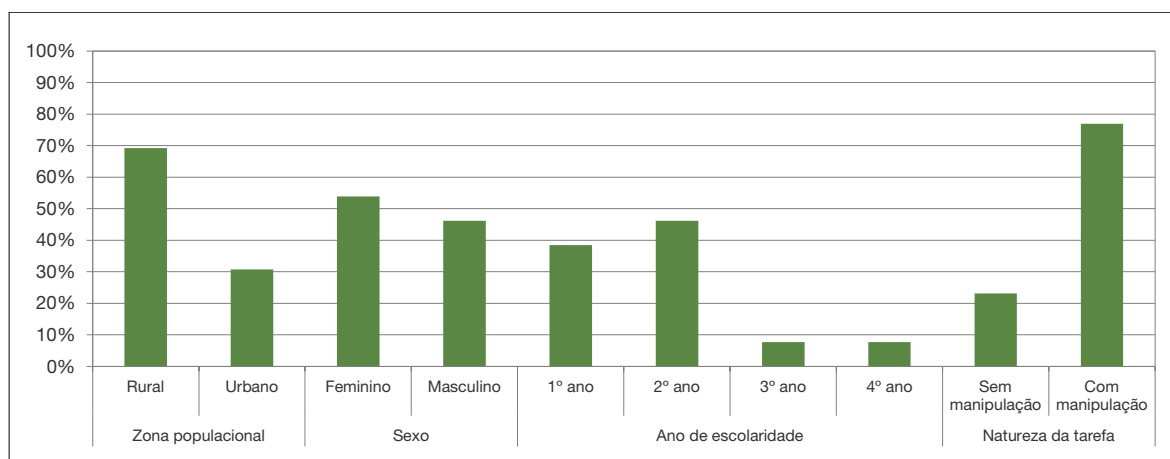


Gráfico 45. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Sem resposta* (C7), da categoria de enquadramento *Personagens* (C).

Quase metade destes casos (sete) corresponde a situações em que não foi efetivamente possível colocar as questões às crianças. Estas situações resultaram de problemas de ordem logística: as entrevistas cuja tarefa de conto da história envolvia a manipulação de materiais foram tipicamente mais longas do que as que não envolviam essa manipulação e, dada a necessidade de serem cumpridos os horários estabelecidos para o regresso das crianças à Escola/ATL, houve casos em que se optou por não colocar às crianças as questões que tinham já sido colocadas nas primeiras entrevistas (sem manipulação), para que fosse possível colocar, pelo menos, as questões relacionadas com a escolha e manipulação dos materiais.

Na maioria dos restantes oito casos, as crianças forneceram respostas aparentemente sem sentido, que não correspondiam às questões colocadas. Em alguns outros casos, as crianças indicaram não saber o que dizer sobre as personagens da história contada. Num caso único (U2M), a criança não respondeu às questões colocadas, exibindo um comportamento agitado, pouco cooperante, pretendendo ser ela a dominar a entrevista.

[...] (I) Olha, fala-me um bocadinho melhor das personagens da tua história. / (C) São boas. Nós () muitas para histórias. Eu a fazer histórias estou-me sempre a lembrar do melhor que eu invento. (R1F.CM)

(I) Olha, fala-me um bocadinho melhor das personagens dessa história que tu me contaste. / (C) Não sei. (R2F.SM)

Isso não sei responder. (R4M.CM)

(I) Estava eu a perguntar-te ((a criança levanta-se e sai da cabana das histórias)) Onde é que tu vais? / (C) Vou fazer o desenho e tu vais ficar aí. / (I) Espera aí que a gente ainda não acabou de conversar. / (C) Ficas aí a conversar com um invisível. (U2M.CM)

Codificação simultânea nas categorias

Do total de 47 documentos codificados nas diferentes categorias principais da categoria de enquadramento *Personagens* (estão a excetuar-se os casos de *Sem resposta*), verificou-se que 25 se encontram exclusivamente codificados e os restantes 22 encontram codificação em mais do que uma categoria. Dos documentos com codificação simultânea, a maioria encontra codificação em apenas duas categorias, conforme mostra o gráfico 46.

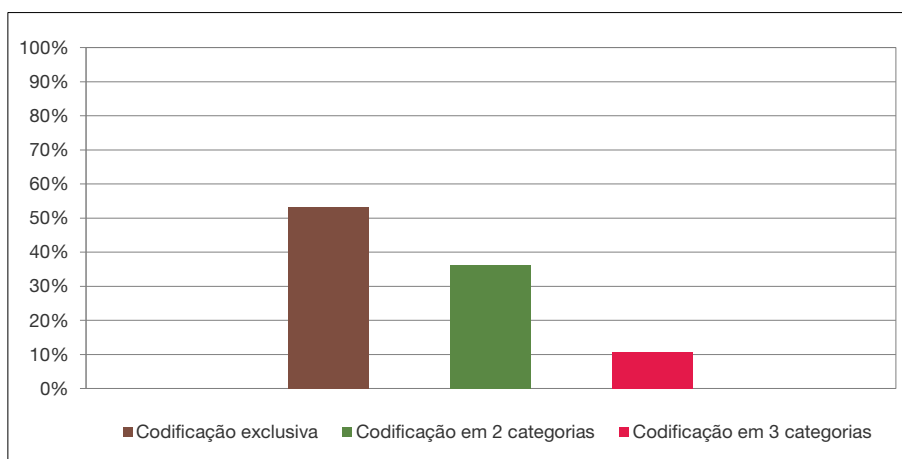


Gráfico 46. Dados percentuais relativos aos documentos codificados em exclusivo e em simultâneo em 2 e 3 categorias principais da categoria de enquadramento *Personagens* (C).

Observando os dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma destas categorias principais (cf. quadro 28), verifica-se que apenas a categoria *Simples enumeração* (C1) apresenta um número relevante de documentos exclusivamente codificados (17 em 25).

Designação	Nº de documentos exclusivamente codificados
<i>C1. Simples enumeração</i>	17
<i>C2. Aprofundamento criativo/complexificação</i>	3
<i>C3. Atribuição de nomes próprios</i>	3
<i>C4. Descrição das ações</i>	2
<i>C5. Descrição de laços relacionais</i>	0
<i>C6. Descrição de espaços ficcionais</i>	0
<i>C7. Sem resposta</i>	13

Quadro 28. Dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada uma das categorias principais da categoria de enquadramento *Personagens* (C).

Por outro lado, e apesar de o diferencial entre o total de documentos exclusivamente codificados e o total de documento com codificação simultânea ser muito reduzido, a análise destas últimas situações permitiu concluir da sua diversidade: existem variadíssimas combinações de simultaneidade, sem que as ocorrências assumam especial relevância em qualquer uma delas, conforme nos mostra o gráfico 47.

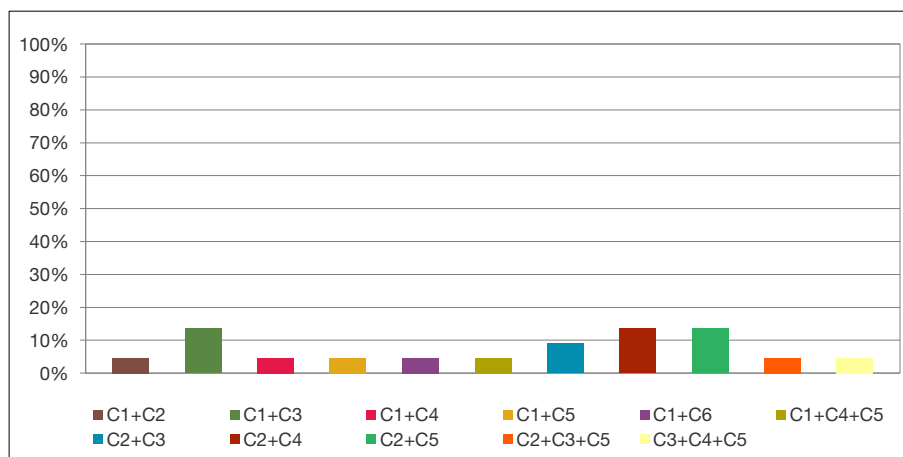


Gráfico 47. Distribuição percentual das situações de codificação simultânea nas categorias principais da categoria de enquadramento *Personagens (C)*.

Observa-se, no entanto, que a maioria das situações de codificação simultânea envolve as categorias *Simple enumeração (C1)* e *Aprofundamento criativo/complexificação (C2)* (não cumulativamente).

De entre estas situações, as mais comuns (embora concentrando um número pouco relevante de ocorrências) passaram pela atribuição de nomes próprios às personagens que iam sendo enumeradas (*C1+C3*), pela descrição das ações das personagens, bem como dos laços relacionais entre elas (*C2+C5*) e pela descrição das ações das personagens a par com o seu aprofundamento criativo ou complexificação (*C2+C4*), nomeadamente, através da identificação das motivações para as ações (*C2.3*) e da identificação de características psicológicas/de carácter/morais/religiosas (*C2.1*).

D. Cenários

Por razões idênticas às que se apresentaram para a categoria de enquadramento *Personagens*, optou-se por individualizar a análise da descrição que as crianças fizeram dos espaços ficcionais das suas histórias, categorizando-o de forma independente. Apuraram-se seis categorias principais não mutuamente exclusivas, descritas no quadro 29.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>D1. Simples enumeração</i>	Identificação dos cenários através da sua enumeração	28
<i>D2. Aprofundamento criativo/complexificação</i>	Descrição elaborada e complexa dos cenários, através de estratégias diversas	6
<i>D3. Inexistência de encaixe lógico</i>	Cenários descritos não encontram encaixe lógico na história contada	4
<i>D4. Indefinição</i>	Identificação de espaços ficcionais indefinidos	3
<i>D5. Indissociação do espaço físico</i>	Correspondência entre os espaços ficcionais e o(s) espaço(s) físico(s) onde a história foi encenada	2
<i>D6. Sem resposta</i>	Impossibilidade de colocação das questões/ alegação de desconhecimento relativamente aos cenários/incompreensão das questões colocadas	21

Quadro 29. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento *Cenários (D)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.

D1. Simples enumeração

Na maioria dos casos, e como também se observou relativamente à categoria de enquadramento *Personagens*, as crianças consideraram suficiente uma *Simples enumeração* dos espaços ou cenários onde a história contada acontece, como visível nas seguintes transcrições:

Numa casa, na piscina e no jardim. (R2F.CM)

Passa-se numa cidade. (R3F.CM)

Onde é que ela acontece? Assim, acontece no campo, acontece em casa, acontece no hospital e na estrada. (R4F.SM)

Passava-se numa- num castelo. (U3F.CM)

Numa aldeia. (U3M.SM)

No parque do castelo. (U4F.SM)

De acordo com o gráfico 48, estes casos foram observados em ambas as zonas populacionais e em ambas as tipologias de tarefa, de forma equitativa. A diferença na distribuição percentual pela variável “sexo” não se assume muito relevante, muito embora se encontrem mais casos entre as crianças do sexo feminino.

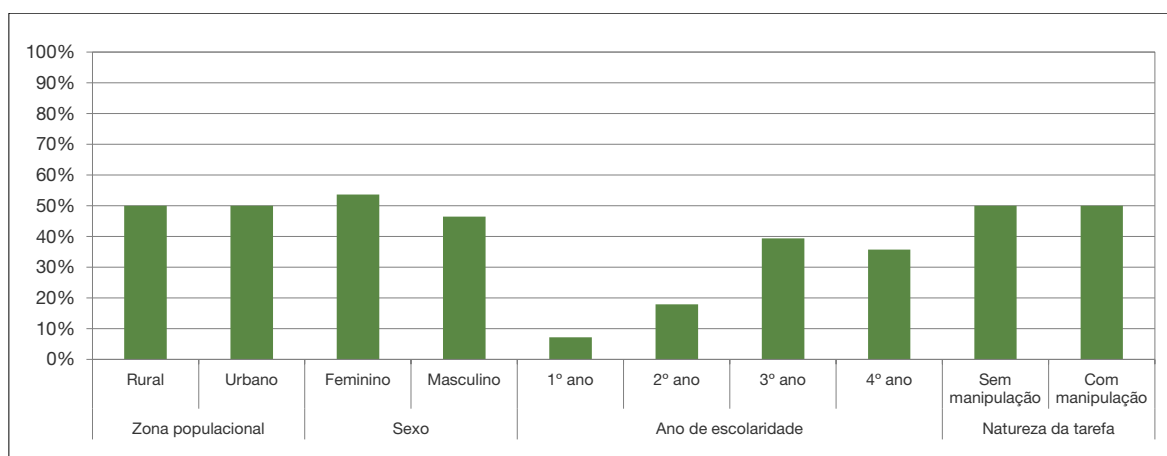


Gráfico 48. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Simples enumeração (D1)*, da categoria de enquadramento *Cenários (D)*.

Relativamente ao “ano de escolaridade”, verifica-se uma diferença muito substancial na distribuição percentual dos casos, que correspondem, maioritariamente, a respostas de crianças do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

D2. Aprofundamento criativo/complexificação

De acordo com o quadro 29, apresentado anteriormente, apuraram-se seis casos em que as crianças não se limitaram a uma simples enumeração dos espaços ficcionais ou cenários das histórias contadas, elaborando-os de forma criativa.

As respostas codificadas nesta categoria foram encontradas, fundamentalmente, em entrevistas de crianças da zona urbana, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade e cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais. A distribuição percentual é equitativa no que diz respeito à variável “sexo”, como se conclui pela leitura do gráfico 49.

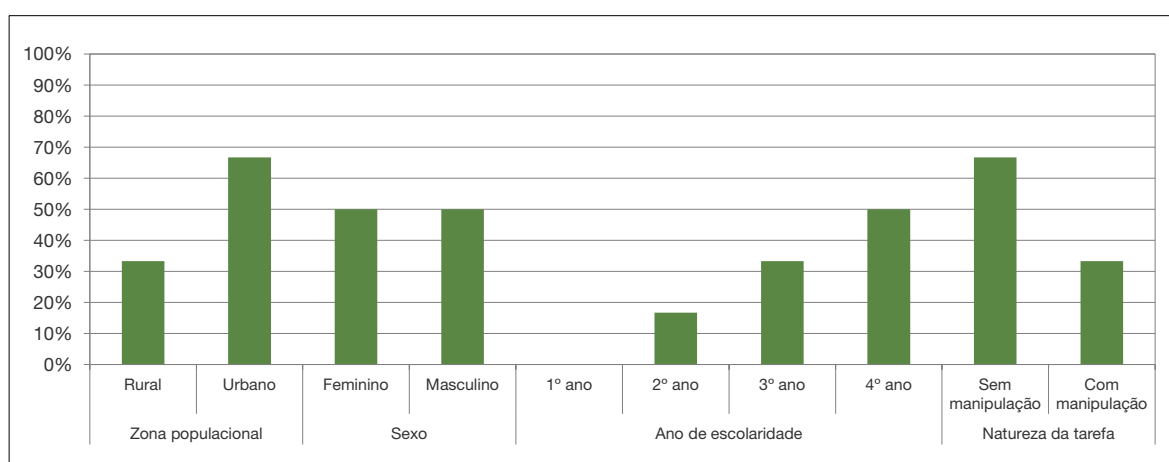


Gráfico 49. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (D2)*, da categoria de enquadramento *Cenários (D)*.

As crianças utilizaram três estratégias para efetuar este *Aprofundamento criativo/complexificação* dos cenários, consubstanciadas nas subcategorias que o quadro 30 lista e descreve.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>D2.1 Amplificação do enquadramento cénico</i>	Descrição de um enquadramento cénico mais amplo	3
<i>D2.2 Descrição de elementos particulares</i>	Descrição das características de elementos particulares dos espaços ficcionais	2
<i>D2.3 Criação de ambientes</i>	Descrição de detalhes que configuram ambientes específicos	2

Quadro 30. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Aprofundamento criativo/complexificação (D2)*, da categoria de enquadramento *Cenários (D)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, em cada subcategoria.

Metade do número total de crianças que operou este *complexificação* dos cenários, fê-lo através da descrição criativa de um enquadramento cénico mais amplo (*D2.1*), não se limitando, portanto, a referir ou enumerar os elementos que constituíam os cenários, mas posicionando-os num quadro maior, recorrendo à indicação de distâncias e de planos para situar os diversos elementos

cénicos. As transcrições abaixo, que correspondem à totalidade destes casos, e os respetivos códigos de identificação, permitem perceber que estas descrições foram feitas, na sua totalidade, por crianças do 4.º ano de escolaridade e da zona urbana e, na sua maioria, por crianças do sexo feminino, em entrevistas cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais.

Numa floresta que tinha um rio. Os castelos eram lá, no meio da floresta. (U4F.SM)

A minha história passa-se assim numa aldeiazinha, pequenina. Já tinha uma escola, não é? E o Nico tinha amigos. Ahm... à beira de uma floresta. E depois a casa da tia Dulce era um bocado mais longe. Tinha que se passar a floresta. Era um bocadito mais longe. (U4F.CM)

Numa aldeia como se passava a outra história. Cheia de árvores, plantas. Agricultura, grande agricultura. Casas, menores do que o castelo mas casas. Rochedos. E mais para o fundo serras. [...] E montes. (U4M.SM)

Em dois outros casos, a estratégia de complexificação utilizada baseou-se na descrição de características de elementos particulares dos espaços ficcionais. Ambas as transcrições correspondem a respostas de crianças do sexo masculino, de entre as mais velhas dos subgrupos de estudo (3.º e 4.º anos de escolaridade).

E aqui ((a criança aponta para a parte do sofá onde fazia de conta ser a casa do diabo e do empregado)) era a casa deles. Estava toda em ruínas. Não havia telhado. (R3M.CM)

(C) Eu () informação daquele castelo. ((a criança aponta para um castelo desenhado num dos cenários da sala)) / (I) Passa-se num castelo parecido com aquele? / (C) Sim. Mas só que maior. Porque aquela coisa- aquele castelo não era- comparado com aquela coisa toda cheia de palha. [...] Aquele castelo- que eu estou a falar, era maior- não era assim tão pequenino. Comparado com a grande riqueza que eu estou a falar aqui na história. Não é igual aquele. [...] Com uma ponte, assim com água. Conheces esses castelos? (U4M.SM)

Por último, observaram-se duas outras respostas em que as crianças forneceram detalhes relativos ao período específico do dia e à altura concreta do ano, criando assim não apenas um espaço ficcional, como também um ambiente ficcional. Ambas as respostas foram fornecidas em entrevistas em que o conto da história não envolvia a manipulação de materiais.

Na primeira parte, passa-se dentro de casa, à noite. Na segunda parte, passa-se-ahm- no mar. (R2M.SM)

Em casa, na rua, nas lojas... nas férias de Natal. E mais nada. (U3F.SM)

Nestas subcategorias existe uma situação de codificação simultânea, verificada nas subcategorias *D2.1* e *D2.2*, o que significa, portanto, que uma das crianças, para além de ter posicionado o espaço ficcional da história num contexto mais amplo, também descreveu características de alguns elementos específicos desse espaço e desse contexto, conforme se observa na transcrição abaixo, que engloba a totalidade de unidades textuais codificadas, bem como o seu contexto.

(C) Eu () informação daquele castelo. ((a criança aponta para um castelo desenhado num dos cenários da sala)) / (I) Passa-se num castelo parecido com aquele? / (C) Sim. Mas só que maior. Porque aquela coisa- aquele castelo não era- comparado com aquela coisa toda cheia de palha. / (I) Desculpa? Agora não percebi. / (C) Aquele castelo- que eu estou a falar, era maior- não era assim tão pequenino. Comparado com a grande riqueza que eu estou a falar aqui na história. Não é igual aquele. / (I) Pois não. Aquele é o castelo de uma bruxa, tu estavas a falar do castelo de um rei... Tinha que ser maior. Maior, mais rico... / (C) Com uma ponte, assim com água. Conheces esses castelos? / [...] (I) Então a tua história passava-se num castelo maior do que aquele, com isso tudo que tu dissesse. E mais? / (C) Num- numa aldeia. Numa aldeia como se passava a outra história. Cheia de árvores, plantas. Agricultura, grande agricultura. Casas, menores do que o castelo mas casas. Rochedos. E mais para o fundo serras. (I) Ok. (C) E montes. (U4M.SM)

D3. Inexistência de encaixe lógico

Verificaram-se quatro casos de descrições de espaços ficcionais que não correspondiam aos que efetivamente tinham sido integrados nas histórias contadas, nem nelas encontravam encaixe lógico:

«Num castelo.» (R1M.SM) ((a história acontece num barco))

«Passa... .. no ferreiro.» (R2M.CM) ((a história tem lugar num “aido” e no caminho para este, e em casa de uma das personagens))

«Nas florestas.» (R2M.SM) ((a história tem lugar na praia))

«Em que sítios?... Num parque de diversões.» (U1F.SM) ((a história acontece numa floresta e num castelo))

Atentando na identificação das diferentes transcrições conclui-se que estas respostas foram fornecidas, maioritariamente, por crianças da zona rural, do sexo masculino e em entrevistas cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais e, em exclusivo, por crianças dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

D4. Indefinição

Observaram-se três situações em que os espaços foram descritos de forma indefinida, como mostram as transcrições abaixo. Relativamente às variáveis de estudo, não existe qualquer padrão a enfatizar, excetuando o facto coincidente de duas das respostas terem sido fornecidas em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais.

Num sítio que não seja bem floresta mas que tenha a ver com a floresta. (R4F.CM)

Ela acontece em qualquer sítio. / Pode ser num sítio qualquer? / Pode. (U2F.SM)

Num país... distante. (U3M.SM)

D5. Indissociação do espaço físico

Esta categoria codifica apenas duas respostas, fornecidas por crianças da zona rural, em que se verificou uma correspondência entre os espaços ficcionais descritos pela criança e o espaço físico onde a história foi contada ou encenada. Curiosamente, e muito embora este tipo de resposta poder pensar-se exclusivo das entrevistas em que o conto da história envolvia a manipulação de materiais, uma das respostas foi dada numa entrevista cuja tarefa não envolvia a manipulação de materiais.

Passa aqui ((a criança aponta para o espaço em redor dela)). (R1F.SM)

Na floresta e aqui ((a criança aponta para a parte do sofá onde fazia de conta ser o castelo)) era o castelo. [...] E aqui ((a criança aponta para a parte do sofá onde fazia de conta ser a casa do diabo e do empregado)) era a casa deles. (R3M.CM)

D6. Sem resposta

À semelhança da categoria principal análoga na categoria de enquadramento *Personagens (C)*, codificaram-se aqui todas as situações em que não se obteve resposta relativamente aos cenários. O número total destas situações (21) é superior ao que se verificou no caso das

Personagens (14), por dois motivos: existiram três casos adicionais em que não foi possível colocar as questões às crianças e verificou-se um número muito superior de respostas a revelar incompreensão face às questões colocadas (cf. quadro 31).

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>D6.1 Não colocação das questões</i>	Impossibilidade de colocação das questões	10
<i>D6.2 Incompreensão das questões</i>	As respostas revelam incompreensão face às questões colocadas	9
<i>D6.3 Alegação de desconhecimento</i>	Alegação de desconhecimento relativamente aos espaços ficcionais	2

Quadro 31. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Sem resposta* (D6.), da categoria de enquadramento *Cenários* (D) e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, em cada subcategoria.

Os casos que indiciam a não compreensão das questões colocada constituem-se em número bastante relevante. Efetivamente, quando confrontadas com a pergunta “Onde é que a tua história se passa?” ou “Onde é que a tua história acontece?” (ou outras reformulações, na tentativa de compreensão), estas crianças forneceram respostas como as que podem ler-se nas transcrições seguintes.

Uhm- eu não ouvi em lado nenhum, mas pensei. (R1F.CM)

(I) Uhm, uhm. Olha, e onde é que a tua história acontece? Onde é que esta história se passa? / (C) ((a criança fica pensativa)) É inventada. / (I) Pois, eu sei que é inventada mas em que sítios é que ela se passa? / (C) Em nenhum. É inventada por mim. (R1M.CM)

(I) Em que sítio é que a tua história se passa? / (C) Ahm... no meu cérebro. E na minha cabeça. (R1M.CM)

(I) Olha, e a tua história passa-se aonde? Onde é que ela se passa? / (C) Pela cabeça. (U1F.SM)

(I) Uhm. E onde é que a tua história se passa? / (C) No meu cérebro. (U1M.SM)

Conforme mostra o gráfico 50, as diferenças na distribuição percentual destas respostas pelas variáveis “zona populacional”, “sexo” e “natureza da tarefa” são pouco relevantes. Observa-se, porém, que estes casos correspondem, quase em exclusivo, a respostas fornecidas pelas crianças mais novas dos subgrupos de estudo (1.º ano de escolaridade).

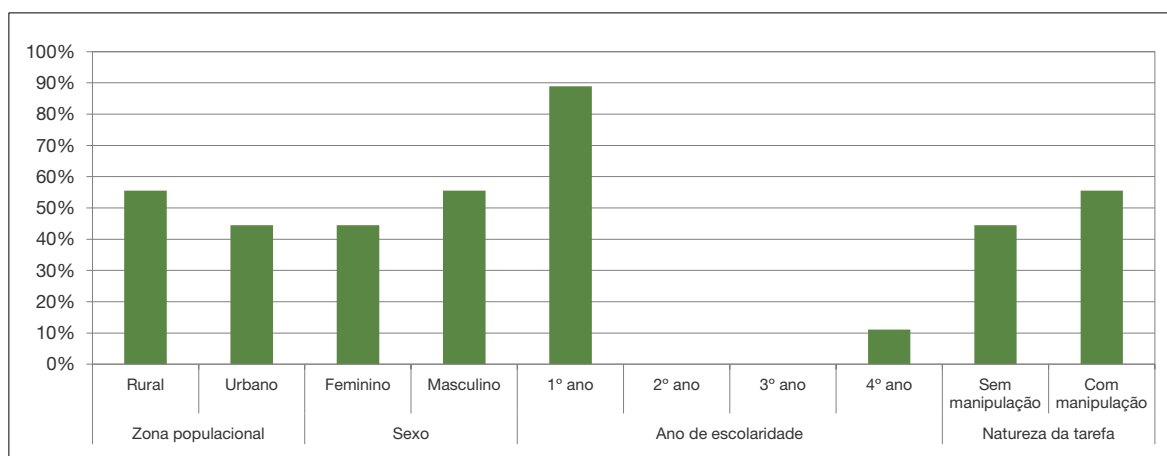


Gráfico 50. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Incompreensão das questões* (D6.2), da categoria principal *Sem resposta* (D6.), da categoria de enquadramento *Cenários* (D).

Personagens versus Cenários: comparação de estratégias descritivas

Observando e comparando as categorias principais que codificam um maior número de documentos quer no caso das *Personagens* quer no caso dos *Cenários* (cf. quadros 25 e 29, apresentados anteriormente) – *Simples enumeração* e *Aprofundamento criativo/complexificação* – conclui-se que um número muito aproximado de crianças considerou suficiente enumerar tanto as personagens como os cenários; e que as descrições elaboradas e complexas de cenários foram em número bastante inferior (menos de metade, relativamente às personagens).

O quadro 32 mostra-nos de que forma estas categorias principais se relacionam, apresentando, matricialmente, o número de documentos codificados. Observa-se que 16 crianças, num total possível de 25 crianças (mais de metade, portanto), utilizaram a mesma estratégia de *Simples enumeração* para descrever as personagens e os cenários. Por outro lado, verifica-se que oito das 15 crianças que forneceram descrições elaboradas e complexas das personagens optaram, depois, por uma mera enumeração dos cenários. Porém, a quase totalidade das crianças que aprofundou criativamente os cenários (cinco, em seis) também usou a mesma estratégia para a descrição das personagens.

Personagens \ Cenários	D1. <i>Simples enumeração</i>	D2. <i>Aprofundamento criativo/complexificação</i>
C1. <i>Simples enumeração</i>	16	1
C2. <i>Aprofundamento criativo/complexificação</i>	8	5

Quadro 32. Apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados simultaneamente nas categorias principais C1., C2., D1., e D2., das categorias de enquadramento *Personagens* (C) e *Cenários* (D).

E. Materiais

Nas entrevistas cuja tarefa de conto de história envolvia a manipulação de materiais, foram introduzidas questões relativas aos materiais selecionados pelas crianças. Através destas questões procurou, fundamentalmente, conhecer-se os motivos subjacentes à eleição dos materiais selecionados pelas crianças para o conto da história. O quadro 33 descreve as cinco categorias principais, não mutuamente exclusivas, resultantes da análise às respostas fornecidas pelas crianças.

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
E1. <i>Emocional</i>	Estabelecimento de relação emocional/pessoal com o material	16
E2. <i>Estruturação dos materiais</i>	Caraterísticas intrínsecas do material preenchem requisitos essenciais à história delineada	6
E3. <i>Tipologia de manipulação</i>	Facilidade/dificuldade/praticidade da manipulação dos materiais	2
E4. <i>Nenhum critério aparente</i>	Impossibilidade de identificação de um qualquer critério de seleção dos materiais na resposta fornecida	5
E5. <i>Sem resposta</i>	Impossibilidade de colocação das questões	2

Quadro 33. Designação e descrição das categorias principais da categoria de enquadramento *Materiais* (E) e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma não exclusiva, por categoria.

E1.Emocional

A maioria das crianças justificou a eleição dos materiais para o conto da história, utilizando argumentos que denotam o estabelecimento de uma relação especial com o material, de caráter pessoal e emocional, conforme pode ler-se nas transcrições seguintes.

Roupa é melhor. Roupa... roupa é melhor de fazer histórias, de fazer danças, de fazer muitas coisas. Gosto muito de roupa para fazer- quando eu vou fazer algum fantoche a minha mãe compra roupas e eu faço em casa. Quando é dia de festa, a minha mãe compra-me roupas e eu habituei-me a contar histórias por mim própria com roupa. Não gosto de fantoches muito. Prontos. Gosto mais assim, é melhor. (R1F)

Porque eu não queria escolher aqueles. Gosto mais destes. (R1F)

Porque eu gostava. (R2F)

Porque gostei mais destes (R3M)

Porque foi os que eu gostei mais. (R4M)

Como eu gosto muito deste tipo de bonecas eu- eu escolhi isto. Porque eu adoro peluches. (U1F)

Porque havia mais fantoches mas eu gostava mais destes. (U2F)

Este tipo de justificação foi fornecido, sobretudo, por crianças do sexo feminino e do 1.º ano de escolaridade, muito embora existam ocorrências em todos os anos de escolaridade e sem que a diferença na distribuição percentual se apresente muito relevante. A distribuição percentual pela variável “zona populacional” é equitativa, como se observa no gráfico 51.

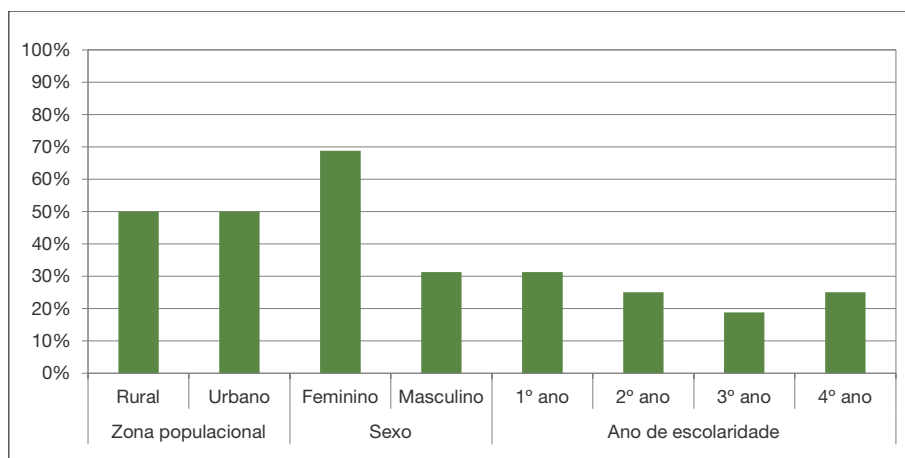


Gráfico 51. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Emocional (E1)*, da categoria de enquadramento *Materiais (E)*.

E2. Estruturação³⁷ dos materiais

Em seis casos, as crianças afirmaram ter procurado materiais cujas características estruturais suprissem as necessidades específicas das histórias que delinearam:

Porque... eu acho que esses eram os mais escolhidos para- para- para contar a história. (R1M)

Porque queria fazer uma história com o lobo mau, patos e uma fada. (R3F)

Por causa que eu achei-os mais engraçados e mais- mais parecidos com a história que eu queria contar.» (U4M)

³⁷ Designação que assenta nas opções teóricas e terminológicas adotadas no que respeita à caracterização dos materiais (cf. secção 3.3.6).

(C) É assim, porque era uma história de uma fada triste. Era só. / (I) Uhm. Mas há ali mais bonecos que também podiam ser fadas, ou não? / (C) Não. É que elas estavam vestidas parecidas de fadas. (U3F)

Lembrei-me do Neco porque tinha um boneco parecido. (U3M)

O gráfico 52 permite observar que estas respostas foram encontradas em entrevistas de crianças de ambas as zonas populacionais e de ambos os sexos e, fundamentalmente, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

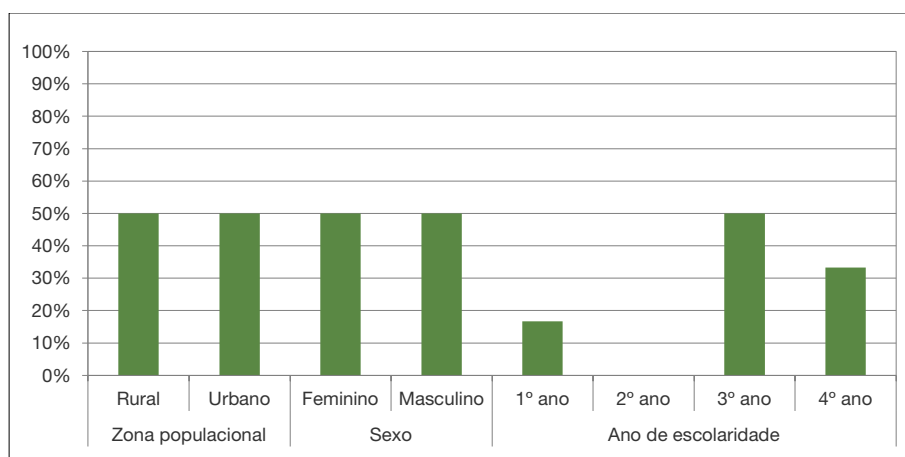


Gráfico 52. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Estruturação dos materiais (E1.)*, da categoria de enquadramento *Materiais (E)*.

Do ponto de vista lógico, esta justificação para a escolha dos materiais implica que, na sequenciação do processo de construção da história (categoria *B2.*), o delineamento da história tenha precedido a seleção dos materiais (subcategoria *B2.1*). A análise matricial mostra que, dos seis casos aqui codificados, dois encontram-se igualmente codificados em *B2.1*. No entanto, e nos restantes quatro casos, codificados em *Sem resposta (B2.6)*, as crianças afirmaram não saber como fizeram para pensar na história.

E3. Tipologia de manipulação

Esta categoria codifica apenas dois casos, em que as justificações apresentadas pelas crianças são de natureza prática, ou logística, relacionando-se com a tipologia de manipulação dos vários materiais disponíveis. As crianças consideraram que determinados materiais poderiam ser mais difíceis/fáceis de manipular do que outros e fizeram as suas escolhas atendendo a esse critério, conforme mostram as transcrições seguintes. De notar que estas respostas foram ambas fornecidas por crianças do 2.º ano de escolaridade.

Porque aqueles dão mais jeito. São maiores e dão melhor. (R2F)

Aqueles eram muito grandes e eu não podia fazer porque eram dois e eu não tenho duas cabeças para enfiar ((a criança refere-se às máscaras)).[...] E depois, ahm- eu não podia também escolher mais porque eu não tenho nove mãos. [...] (U2M)

E4. Nenhum critério aparente

Registaram-se cinco respostas em que não foi possível descortinar um qualquer critério para a

eleição dos materiais. Transcrevem-se, em seguida, exemplos de respostas codificadas nesta categoria.

Porque ia fazer a história com estes. (R1M)

Porque os patos- o pato estava a chatear- o pato era a chatear com o menino e com a menina que era a história que eu queria contar. (U1M)

Era outros que eu tinha pensado mas foi uma ideia que me veio à cabeça, fazer estes. (U4M)

Esta dificuldade em identificar e categorizar o critério utilizado para a seleção dos materiais foi mais comum entre as crianças da zona urbana e do 1.º ano de escolaridade e verificou-se, exclusivamente, em respostas de crianças do sexo masculino (cf. gráfico 53).

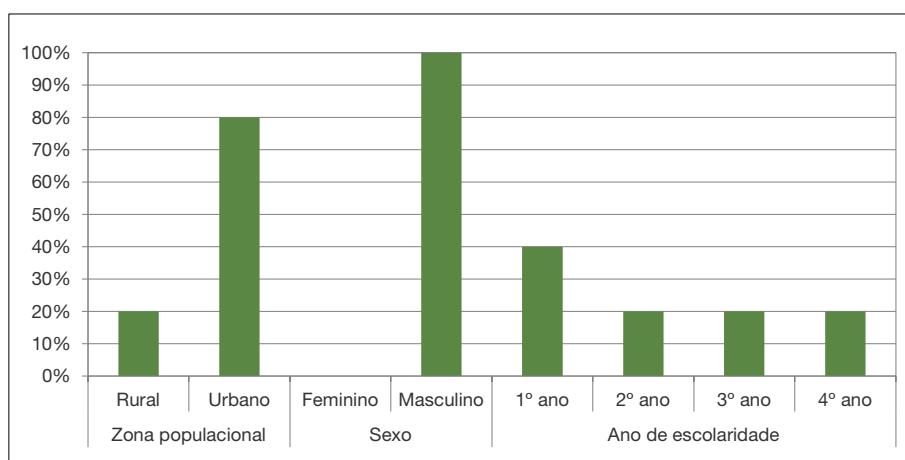


Gráfico 53. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na categoria principal *Nenhum critério aparente (E4)*, da categoria de enquadramento *Materiais (E)*.

De notar, ainda, que existiram dois casos em que não foi possível colocar as questões às crianças (*E5. Sem resposta*). Num destes casos (U2M), já identificado anteriormente no contexto da categoria de enquadramento *Personagens (C)*, a criança recusou-se a responder às diferentes questões colocadas. No outro caso (R2M), a entrevista terminou com o conto da história, não tendo existido tempo para a colocação de qualquer questão.

Nas categorias principais da categoria de enquadramento *Materiais*, existe apenas uma situação de codificação simultânea (U4M), verificada nas categorias *E1* e *E2*. Conclui-se, desta forma, que a maioria das 30 crianças cujas entrevistas foram consideradas nesta análise, utilizou unicamente um argumento, de forma isolada, para justificar a escolha dos materiais para o conto da história.

Curiosamente, observaram-se casos de crianças que não manipularam os materiais que escolheram. Estas crianças, apesar de terem reagido bem à apresentação da tarefa e de terem escolhido os materiais para contar a história, não os integraram no conto da história enquanto representações dos seus elementos (personagens, objetos ou cenários), não os manipulando, portanto, no sentido da construção da história.

No total, verificaram-se quatro casos de não manipulação dos materiais, pertencentes a ambos os sexos. Dois deles verificaram-se entre crianças do 3.º ano de escolaridade e os restantes dois entre crianças dos 2.º e 4.º anos de escolaridade. Três destas crianças pertenciam à zona rural e

apenas uma à zona urbana. Excetuando o caso de uma criança da zona rural, do sexo feminino e do 3º ano de escolaridade, que não forneceu justificação para a não manipulação dos materiais, as restantes justificaram a sua opção recorrendo a argumentos como «Não sei utilizá-los», «Não me apetecia» e «Não gosto».

F. Natureza da tarefa

Nas segundas entrevistas a que foram sujeitas, as crianças foram questionadas relativamente às suas *Preferências* relativamente à tarefa de conto da história e à percepção da *Facilidade* dos dois tipos de tarefa a que foram sujeitas.

F1. Preferência

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>F1.1 Prefere com manipulação</i>	Preferência pelo conto da história por recurso à manipulação de diferentes tipos de materiais	15
<i>F1.2 Prefere sem manipulação</i>	Preferência pelo conto da história sem recurso a qualquer tipo de artefacto	5
<i>F1.3 Não tem preferência</i>	Ambas as tipologias foram do agrado da criança	5
<i>F1.4 Sem resposta</i>	Impossibilidade de colocação das questões	4

Quadro 34. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Preferência* (*F1*), da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa* (*F*) e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, por categoria.

F1.1 Prefere com manipulação

Do total de crianças dos subgrupos às quais as questões poderiam ter sido colocadas (29 crianças, já que três recusaram o conto da história), a maioria referiu ter preferido levar a cabo a tarefa de conto da história por recurso à manipulação de materiais. O gráfico 54 mostra que esta preferência foi indicada, maioritariamente, por crianças da zona rural, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, muito embora a diferença na distribuição percentual entre os diferentes anos de escolaridade tenha sido pouco relevante.

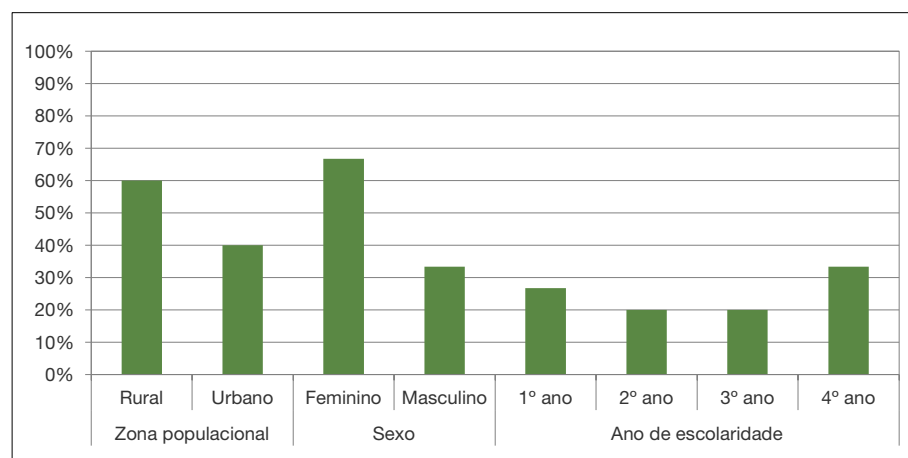


Gráfico 54. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Prefere com manipulação* (*F1.1*), da categoria principal *Preferência* (*F1*), da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa* (*F*).

Quando lhes foi pedida uma justificação para a preferência, estas crianças afirmaram, sobretudo, que contar a história com os materiais tinha sido mais divertido, porque acrescentava o fator lúdico, ao permitir-lhes “brincar” e não apenas contar uma história. Transcrevem-se, em seguida, algumas destas respostas.

Porque desta vez eu visto roupa, já estou mais alegre, para fazer teatros, visto roupa, roupa e depois para fazer como aquelas dançarinas e de- contava histórias porque eu- eu fazer a história da dançarina. Posso fazer? [...] Desta vez é muito melhor. Desta estou mais alegrada, prontos. (R1F)

Uhm... Porque com os fantoches é mais engraçado do que sem fantoches. Porque se eu não tivesse a- a- dizido a- eu contei uma história. E se eu não tivesse feito com os fantoches era mais um bocadinho chato. (R4F)

Porque aparecem imagens e é engraçado estar a brincar com os bonecos. (R4F)

Porque os bonecos são engraçados e muitas vezes dão para fazer coisas giras. (U4M)

Com os bonecos- é assim, depois andava, faço assim algumas falas-. Eu gosto mais porque ao mesmo tempo também estou a brincar com os bonecos. (U4F)

F1.2 Prefere sem manipulação

A preferência pelo conto da história sem recurso à manipulação de materiais foi indicada por apenas cinco crianças, pertencentes, maioritariamente, à zona urbana, ao sexo masculino e ao 1.º ano de escolaridade, como se observa no gráfico 55.

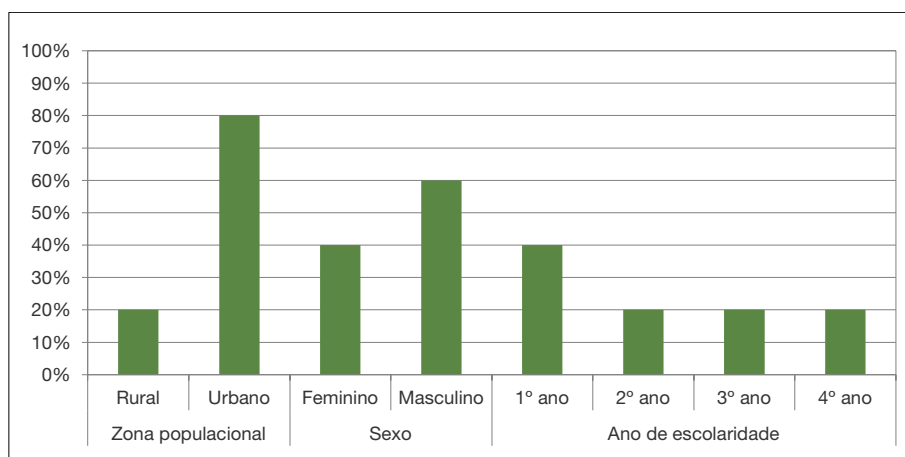


Gráfico 55. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Prefere sem manipulação (F1.2)*, da categoria principal *PREFERÊNCIA (F1)*, da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa (F)*.

Para justificarem a sua preferência, estas crianças utilizaram argumentos que se relacionam com a economia de esforço motor, a estimulação da imaginação pela inexistência de representações físicas dos elementos das histórias e a facilitação do delineamento mental da história:

Porque não tinha que estar sempre a mexer as mãos e isso. (U1M)

Porque com os bonecos é um pouco mais difícil para mim pensar numa história e sem bonecos é mais fácil.» (U3M)

Eu gosto mais sem porque posso imaginar as coisas uma vez de uma forma e outra vez de outra. Vou sempre trocando as coisas. (U4F)

F1.3 Não tem preferência

Registaram-se cinco casos em que as crianças afirmaram não ter preferência por qualquer dos tipos de tarefa, tendo gostado de ambos. Observando o gráfico 56 conclui-se que estes casos correspondem, em exclusivo, a respostas fornecidas por crianças do 2.º e do 3.º ano de escolaridade. A diferença na distribuição percentual pelas variáveis “zona populacional” e “sexo” não é muito acentuada.

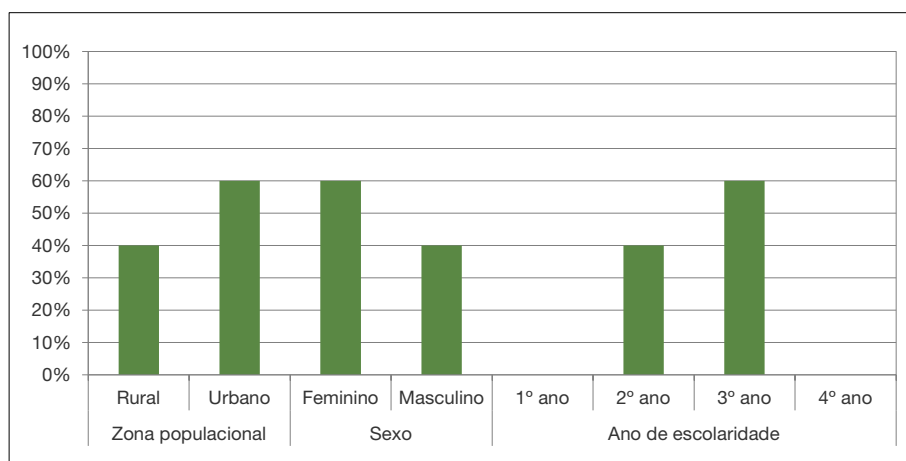


Gráfico 56. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Não tem preferência (F1.3)*, da categoria principal *Preferência (F1)*, da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa (F)*.

F1.4 Sem resposta

Das quatro situações de ausência de resposta, duas correspondem aos casos que se têm identificado anteriormente (U2M e R2M) e, nos restantes dois casos (U1F e U4M), as questões não foram colocadas, tendo-se avançado para as questões seguintes.

F2. Facilidade

Designação	Descrição	Nº de documentos codificados
<i>F2.1 Mais fácil sem manipulação</i>	Tarefa de conto da história sem manipulação considerada mais fácil	12
<i>F2.2 Mais fácil com manipulação</i>	Tarefa de conto da história com manipulação considerada mais fácil	11
<i>F2.3 Sem resposta</i>	Impossibilidade de colocação das questões	6

Quadro 35. Designação e descrição das subcategorias da categoria principal *Facilidade (F2)*, da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa (F)* e apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados, de forma exclusiva, por categoria.

Como se observa no quadro 35, não existe, em número, uma diferença relevante entre as crianças que consideraram mais fácil a tarefa sem manipulação e as que consideraram mais fácil a tarefa com manipulação.

A diferença é relevante, sobretudo, no que diz respeito à variável “zona populacional”, como se conclui observando o gráfico 57. Efetivamente, verifica-se que a tarefa de conto da história sem manipulação foi considerada mais fácil, maioritariamente, por crianças da zona urbana; em

contrapartida, foram crianças da zona rural que, em maioria, afirmaram ter considerado mais fácil a tarefa de conto da história com manipulação.

A discrepância na distribuição percentual pela variável “sexo” é mais acentuada no caso das crianças que consideraram mais fácil a tarefa sem manipulação e em que as respostas foram fornecidas, sobretudo, por crianças do sexo feminino.

Relativamente ao “ano de escolaridade”, e entre as crianças que consideraram mais fácil a tarefa sem manipulação, verifica-se que pertencem, na sua maioria, ao 3.º ano de escolaridade e, na sua minoria, ao 1.º ano de escolaridade. No caso das crianças que consideraram mais fácil a tarefa com manipulação, a distribuição percentual pelos anos de escolaridade é mais equilibrada, embora as crianças do 1.º ano estejam em minoria.

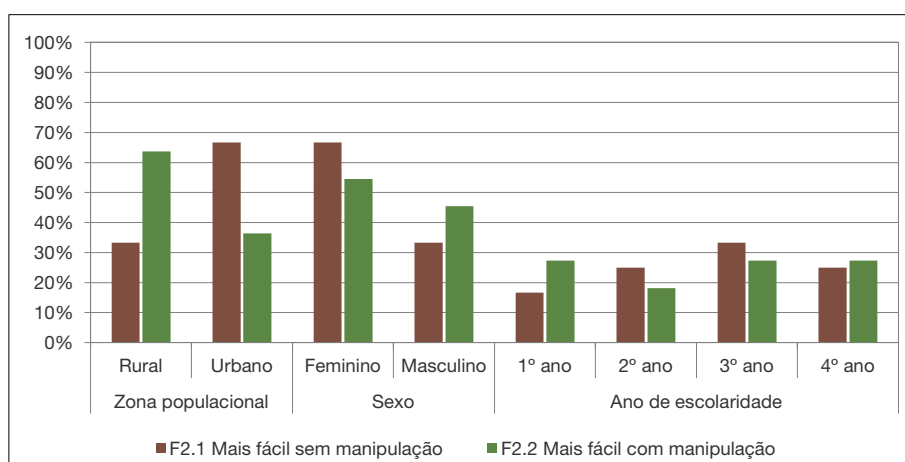


Gráfico 57. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das respostas codificadas na subcategoria *Mais fácil sem manipulação* (F2.1) e *Mais fácil com manipulação* (F2.2), da categoria principal *Facilidade* (F2), da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa* (F).

As justificações fornecidas pelas crianças para a percepção da facilidade das tarefas não diferem das que forneceram relativamente à preferência e, curiosamente, os mesmos argumentos foram utilizados para justificar a maior facilidade de ambos os tipos de tarefa:

Porque assim tenho sempre que pegar nos bonecos e é uma complicação. Tem que se por os bonecos e assim, contar sem os bonecos, já não custa. (U3F) ((economia de esforço motor))

Sem- prontos, sem- dá-nos mais tempo para pensar e também- não sei mas acho que é mais fácil. (U2F) ((facilitação do delineamento mental da história))

Porque com os bonecos é um pouco mais difícil para mim pensar numa história e sem bonecos é mais fácil. (U3M) ((facilitação do delineamento mental da história))

Achei porque- era melhor porque tinha isto aqui ((aponta para o sofá)) e depois eles andavam sempre. E como- a fazer de conta que tinha duas coisas destas aqui, juntas. E era a fazer de conta- eu disse que a partir daqui era o jardim, mas como a fazer de conta que tinha aqui outra- eu disse que aqui era o jardim mas também às vezes fazia a cozinha e isso. E era mais fácil porque- era melhor porque o outro eu não- não consegui lá muito bem. (R2F) ((ludicidade da tarefa))

É mais fácil com bonecos porque os bonecos ajudam-nos a imaginar a história enquanto que sem bonecos temos que pensar como é que são as personagens para depois fazer a história. (U4F) ((facilitação do delineamento mental da história))

As situações de *Sem resposta* (F2.3) relativas à facilidade da tarefa correspondem às que foram identificadas no caso da preferência (U2M, R2M, U1F e U4M), às quais acrescem duas outras

(R1F e U2M), em que as questões não foram colocadas, uma vez mais por razões de ordem logística.

Preferência versus Facilidade

Uma análise matricial a ambas as subcategorias (cf. quadro 36) permitiu perceber que nem sempre elas se relacionam de forma linear, isto é, muitas vezes as crianças afirmaram preferir uma das tarefas, (ou não ter preferência por uma tarefa em específico), apesar de considerarem a outra delas mais fácil. O número de casos em que isto se verificou (10 casos) é, em verdade, muito próximo do número de casos em que a preferência da criança recaiu sobre a tarefa que também considerou mais fácil (13 casos).

Preferência \ Facilidade	F2.1 Mais fácil sem manipulação	F2.2 Mais fácil com manipulação
F1.1 Prefere com manipulação	5	9
F1.2 Prefere sem manipulação	4	1
F1.3 Não tem preferência	3	1

Quadro 36. Apresentação dos dados numéricos relativos aos documentos codificados simultaneamente nas subcategorias das categorias principais *Preferência (F1)* e *Facilidade (F2)*, da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa (F)*.

Do ponto de vista da distribuição dos casos pelas variáveis do estudo (cf. gráfico 58), verifica-se que as situações em que as subcategorias se relacionam de forma linear - tendo as crianças mostrado preferência pela tarefa considerada mais fácil - foram mais comuns entre as crianças da zona rural, do sexo masculino e do 1.º ano de escolaridade, muito embora a diferença na distribuição percentual só seja relevante no caso do “ano de escolaridade”.

As situações em que a relação se apresentou não linear - observando-se a preferência por uma tarefa que não a considerada mais fácil, ou não se observando qualquer preferência apesar de uma das tarefas ter sido considerada mais fácil - registaram-se, maioritariamente, em respostas de crianças da zona urbana, do sexo feminino e dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

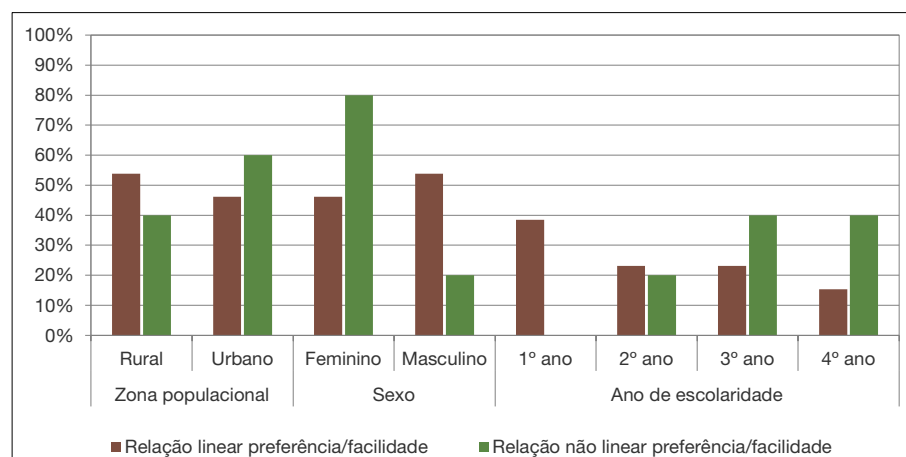


Gráfico 58. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do resultado da análise matricial às subcategorias das categorias principais *Preferência (F1)* e *Facilidade (F2)*, da categoria de enquadramento *Natureza da tarefa (F)*.

G. Tecnologias para o conto de histórias

Nas segundas entrevistas, foi introduzido um conjunto de questões com o objetivo de conhecer as expectativas das crianças, relativamente às funcionalidades de uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias. Pretendia-se, sobretudo, levar as crianças a um pequeno exercício criativo, em que perspetivassem o que muitas vezes foi chamado “um programa para inventar histórias mesmo fixe”. Esta parte das entrevistas acabou por transformar-se numa conversa com as crianças, de natureza muito informal e pouco estruturada.

Muito embora se tenha conseguido a recolha de alguns dados interessantes, o facto de muitas crianças evidenciarem níveis de literacia tecnológica baixos ou até mesmo nulos, em especial na zona rural, condicionou, em grande parte, tanto a quantidade como a qualidade dos dados recolhidos. De qualquer forma, e considerando a natureza exploratória do estudo, os dados não foram descartados: apesar de não deterem relevância estatística - o que explica a parcimónia com que se operaram análises de frequência ou de natureza comparativa -, foram úteis no desenvolvimento do modelo concetual e na especificação funcional da aplicação (cf. secções 4.6 e 4.7).

As principais funcionalidades referidas pelas crianças foram a escrita e o desenho, este último entendido, maioritariamente, como forma de ilustração das histórias escritas, de acordo com os exemplos seguidamente transcritos.

(C) Letras. Fazer letras, desenhar e... mais nada. / (I) Só escrever e desenhar? Só isso? / (C) Sim. (R1M)

Tinha que ser um computador com os programas e com a seta. E depois nós íamos com o rato, íamos à seta, íamos com a seta ao programa e carregávamos no sítio onde nós queríamos escrever e pintar. Depois aparecia. Quando aparece isso nós podemos escrever, pintar. Quando se escreve pode-se pôr as letras em maior, mudar as letras de forma. Para pintar pode-se recortar, podes escrever. (R2M)

(C) Escrever. / (I) Escrever. Só? / (C) E desenhar. (R3M)

Escreviam e depois faziam desenhinhos pequeninos. (R4F)

(C) Fazer as histórias giras e também fazer as letras a cores, no computador. / (I) Para fazer histórias tu achas que só a escrever? / (C) Não, também desenhar. (U2F)

No meio tinha assim um risco a separar. Do lado esquerdo- ahm... do lado esquerdo fazia o desenho e depois, do lado direito, escreviam e se no desenho faltasse alguma coisa, assim um pouco em baixo da história podiam fazer um desenho. (U3M)

Ahm... olha... deixa-me cá pensar... podia ser assim, mais ou menos... Primeiro, eles carregavam lá nuns botões, assim numa teclas com o rato e depois havia um programa que era os meninos escreviam uma história. Assim uma história inventada por eles. Escreviam. Depois, passávamos a outro programa que eles carregavam lá num botão com o rato e vinha assim no ecrã um sítio onde tinha várias coisas. Assim, que eles clicavam com o rato. Por exemplo, se eles queriam fazer árvores eles clicavam nas árvores e punham umas árvores. Assim para ilustrar a história. E depois dava para eles contarem a história pelos desenhos. Ilustravam a história (U4F)

Estas funcionalidades caracterizam um modelo concetual perspetivado numa lógica muito simples e com base nas experiências de utilização do computador que as crianças afirmaram ter tido. Efetivamente, a maioria das crianças que indicou utilizar o computador (ou tê-lo já utilizado algumas vezes), afirmou tê-lo feito para escrever (utilizando um editor de texto), desenhar (utilizando um editor de imagem - o *Paint*, sobretudo) e jogar jogos.

Por outro lado, escrever composições e ilustrá-las representam um tipo de atividade que, em

contexto formal de aprendizagem, é normalmente proposta às crianças.

Observaram-se 18 casos de referência simultânea às funcionalidades da escrita e do desenho, e a distribuição destas ocorrências pelas variáveis do estudo é bastante equilibrada, não se registando diferenças percentuais muito acentuadas, como mostra o gráfico 59.

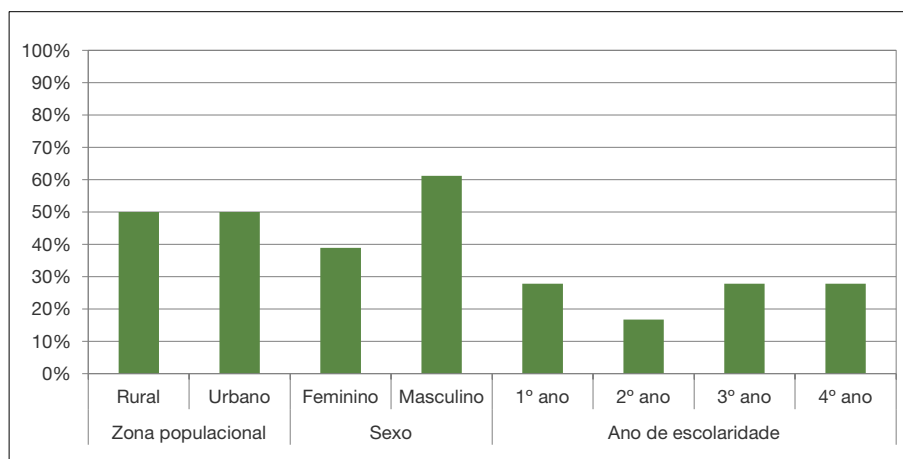


Gráfico 59. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do resultado da análise matricial às categorias principais *Escrever (G1)* e *Ilustrar (G2)*, da categoria de enquadramento *Tecnologias para o conto de histórias (G)*.

Algumas das crianças que referiram a escrita também indicaram que o texto devia poder ser manipulado de várias formas, nomeadamente ao nível da cor, do tamanho, do tipo, etc.:

Quando se escreve pode-se pôr as letras em maior, mudar as letras de forma. (R2M)

Fazer as histórias giras e também fazer as letras a cores, no computador. (U2F)

Embora em menor número, obtivemos algumas respostas que remetem para um modelo concetual da aplicação mais complexo, a envolver a possibilidade de desenhar elementos para as histórias ou de escolher entre um conjunto de elementos já disponíveis na aplicação, de editar esses elementos ou de ir buscar outros a bibliotecas disponíveis *on-line*. Estes elementos, mais especificamente, objetos e personagens (na forma de bonecos ou fantoches) deviam poder ser movidos ou manipulados.

A possibilidade de escrever foi também referida, mas restringindo-se às falas das personagens e/ou do narrador. Uma criança fez referência à funcionalidade de *Text to speech*: a aplicação seria capaz de transformar as falas das personagens (escritas pelas crianças) em discurso oral. Outras indicaram a possibilidade de se gravar a voz para as falas das personagens.

Primeiro que devia desenhar os coisos- os bonecos. Depois, se eles dessem para pintar e isso, eu gostava. Eles iam para um lado, eles iam para o outro. E depois como aqueles bonecos eles encontravam-se e começava a história. [...] Ia buscar à Internet o que eu queria e se não houvesse, desenhava. (R2F)

Desenhar as personagens e depois escrever ahm... escrever ahm... escrever. O que as personagens diziam, o narrador e assim. Mais nada. (R4M)

(C) Chamava-se A Imaginação das Histórias e depois era assim, eles iam, clicavam no coiso para passar e depois era assim Conta uma história por voz ou por escreveres. E depois tinha- era assim, depois eles contavam a história e depois era Com estes personagens que tens aqui podes- podes- ahm- estava escrito- não, falava mesmo. Podes construir uma história e se quiseres podes ir ao site click e podes- ahm... desenhar ou pedir mais personagens. / (I) Uhm, uhm. Então, no teu jogo os meninos podiam inventar as histórias a falar, a escrever, a desenhar também, ou não? / (C)A desenhar também e com os personagens que já tinha. Ou tudo

junto. Com bonecos. A imitar pessoas que ainda gosto mais. / (I) A imitar como? Tipo tu podias vestir os bonecos com roupas e assim? Como é que era? / (C) Sim. Os bonecos estavam nus e depois tinha as roupas, as várias opções. Era carregar duas vezes na- na roupa e despia e depois íamos lá ao site ponto e depois... / (I) Podias ir buscar mais roupa, era? Escolher mais roupa e assim? / (C) Pois. Eu queria que houvesse e depois também tivesse opções de roupas. A crista, por exemplo, de uma galinha. O focinho do lobo mau. Podíamos misturar coisas. Tinham óculos que saíam, roupa que se despia. (U2F)

(I) Como é que eles falavam uns com os outros? / (C) Tinha um microfone, eu, para falar e depois falava no computador. (U3M)

(C) Então, podíamos fazer assim. Tinha assim um ecrã e depois tipo assim daquelas tábuas com uma janelinha e eles tinham assim um monte com alguns fantoches- ou até nas teclas, não é? E então eles pegavam num fantoche e mostravam e depois faziam as suas historiazinhas. / (I) E como é que era? Os fantoches falavam, não falavam... como é que era? / (C) Como é que falavam? Isso já é mais complicado. ... Ligava-se as colunas e depois tinha um microfonezinho. Fazia contacto. / (I) Por exemplo, imagina que não havia lá nenhum fantoche que tu gostasses- ou por exemplo, querias fazer uma história com uma personagem que não havia. Como é que tu fazias? / (C) Podíamos arrancar a cabeça de um fantoche e depois pôr outro fato e outros pés. Assim. Mas também podíamos desenhar os bonecos. Assim era mais complicado mas também dava. (U4F)

(I) E como é que tu mexias nos fantoches, como é que os fantoches falavam uns com os outros, como é que era? / (C) Devia ter sons e havia vozes a contar a história ao mesmo tempo que nós íamos escrevendo. Nós... com a setinha mexíamos os fantoches como quiséssemos e para falar... escrevíamos a fala. Escrevíamos a fala, carregávamos numa tecla e eles falavam. (U4F)

Um total de sete crianças referiu que seria importante a aplicação permitir jogar. Algumas crianças, sobretudo as mais velhas e do sexo feminino, também descreveram alguns jogos possíveis, como se verifica nos seguintes exemplos:

Tinha que ter lá- se eles quisessem eles desenhavam, se eles quisessem jogavam, se eles quisessem escreviam. (R1F)

Tinha que ter jogos. (R2F)

Ahm... olha... deixa-me cá pensar... podia ser assim, mais ou menos... Era assim... nós tínhamos assim- davam-nos algumas pistas para a história. Por exemplo, uma floresta com um caminho- ou seja, assim histórias conhecidas. Uma floresta, com um caminho, tinha aqui uma casa e tinha por exemplo uma menina que estava vestida de vermelho e estava a apanhar flores. E depois- não se via a mãe, não é? Que estava na cozinha a preparar os bolos. E depois tinha aqui outra casa, que era a casa da avozinha, não é? Que dizia lá na porta Casa da Avozinha. E depois esses meninos, eles clicavam num botão e vinha a menina a andar pela floresta, e depois aparece o lobo mau () e eles tinham que escrever lá num sítio o nome da história. Que era o Capuchinho Vermelho, não era? (U4F)

Ahm... Tinha lá vários sítios em que nós íamos carregando. E quando carregávamos num aparecia o título e eles faziam uma história com esse título, outro era outra. E quando conseguíamos terminar a história contavam o número de linhas e davam os pontos consoante o número de linhas. (U4F)

(C) Era pôr num CD imagens, uma história, por exemplo, da Branca de Neve e dos Sete Anões. Desenhavam-se as imagens ou tirávamos, fazíamos lá e depois fazíamos uma bola onde elas diziam coisas e depois- ou falavam em Português. Depois era mais fácil. Depois vendia-se os jogos. Depois tinha níveis para passar. Viam o filme, depois tinha níveis. / (I) Tu achas importante isso dos níveis? / (C) Um bocado. No computador. / (I) Porquê? Explica-me lá melhor essa ideia. Assim, porque é que é importante num jogo para contar histórias os níveis? / (C) Porque depois é giro para ver se eles tomaram atenção e isso.» (U4M)

Em três casos, e muito embora as respostas não se refiram, em concreto, a jogos, as crianças indicaram que a aplicação deveria permitir brincar, sem, contudo, serem específicas no que diz respeito à tipologia de atividade lúdica.

Era divertido escrever, fazer desenhos, tirar fotocópias. Brincar... fazer desenhos, tirar fotocópias, brincar. (R1F)

A contar histórias, a brincarem... (R4F)

Ser com brincadeiras. (U3M)

As crianças referiram ainda algumas funcionalidades relacionadas com os meios de *output* e com as formas de partilha e/ou difusão das histórias criadas na aplicação. Mencionaram a

possibilidade de guardar ou gravar as histórias criadas, imprimir - processo que muitas crianças apelidam de “tirar fotocópias” - e enviar por correio eletrónico.

Era divertido escrever, fazer desenhos, tirar fotocópias. Brincar... fazer desenhos, tirar fotocópias, brincar. (R1F)

Era contar histórias. Inventar histórias. Dava para tirar fotocópias ou para ficar lá no computador. (U1M)

Eles davam-me o e-mail e eu mandava por e-mail. Se eles tivessem computador, se não tivessem imprimia. Ah, não. Não podia imprimir senão os bonecos já não se moviam. (U2F)

Podíamos guardar a história, se fosse muito engraçada. (U4F)

(C) Mas também faz parte para enviar. / (I) Para enviar? Para enviar como? / (C) Sim. Por exemplo, se eu quero enviar para um colega meu, uma história. Acho que faz falta. (U4M)

Uma das crianças cuja resposta se encontra anteriormente transcrita (U2F) identificou um problema técnico relacionado com a impressão. Tendo imaginado um programa que permitia a animação de fantoches e bonecos identificou desde logo uma limitação inerente ao processo de impressão: perde-se o movimento ou animação!

4.4 Resultados da análise das histórias

Conforme descrito na secção 3.5.2, as histórias contadas pelas crianças foram sujeitas a análise morfológica e a análise de conteúdo, em que se procurou encontrar dados que permitissem, em primeiro lugar, identificar as similitudes e dissimilitudes entre as estruturas narrativas das histórias contadas pelas crianças e as estruturas narrativas propostas pela teoria da morfologia dos contos, de Vladimir Propp.

Para além disso, procurou ainda identificar-se e compreender-se a forma como as personagens e os mais diversos elementos de ligação entre as unidades mínimas (funções) das estruturas narrativas concorrem para a sua lógica e complexidade. Finalmente, e de forma complementar por relação com a análise das entrevistas, identificaram-se as tipologias e os níveis de complexidade implementados pelas crianças na identificação/caraterização das personagens, dos espaços e dos tempos ficcionais.

As variáveis dependentes analisadas (cf. secção 3.3.1, quadro 2, “Morfologia das histórias”) assumiram-se como categorias de enquadramento, nas quais se centra a organização da apresentação dos resultados gerais da análise, tal como aconteceu na apresentação dos resultados da análise das entrevistas. O *corpus* constituiu-se por um total de 60 histórias, uma vez que existiram quatro situações de recusa da tarefa de conto da história, já anteriormente identificadas.

Do ponto de vista da representação gráfica dos resultados, utilizam-se histogramas de frequência em barras verticais para apresentar os dados de natureza percentual e quadros para apresentar os dados de natureza numérica. Por uma questão de economia de espaço, existiu alguma parcimónia na utilização de gráficos, incluindo-se, unicamente, aqueles que permitem ilustrar os dados percentuais relativos a casos considerados mais pertinentes.

Sempre que se revelou necessário recorrer a transcrições (de trechos) de histórias ou aos esquemas narrativos das histórias contadas para ilustrar os resultados, estes foram incorporados em modo de citação e discriminados pela indentação em relação ao corpo do texto e pelo tamanho menor da letra utilizada.

As transcrições e os esquemas são sempre identificados por recurso ao código da “zona populacional” (R ou U, consoante Rural ou Urbano), do “ano de escolaridade” (1, 2, 3 ou 4), do “sexo” da criança (M ou F, consoante Feminino ou Masculino) e da “natureza da tarefa de conto de história” a que correspondem (CM e SM, consoante Com Manipulação ou Sem Manipulação de materiais). Os esquemas remetem para a transcrição integral das histórias que representam, disponíveis no anexo08_DIG, em formato digital, no CD que acompanha esta tese.

Funções

No que diz respeito à variável “funções”, buscou-se informação relativa, por um lado, ao número e tipo de funções características das diferentes partes constituintes das histórias passíveis de serem identificadas nas histórias contadas pelas crianças e, por outro lado, à ordem de sucessão dessas funções.

No processo de análise deparámo-nos com algumas situações problemáticas, para as quais foi necessário encontrar soluções. Uma destas situações dizia respeito ao facto de muitas funções se nos assemelharem idênticas na forma como eram executadas, mas, contudo, diferentes nos resultados que delas advinham. Este fenómeno, que Propp (1992) identifica e que designa por “assimilações”, implicou a adoção do princípio de definir as funções mediante as suas consequências (método aconselhado pelo autor); porém, dificultou a análise, quer porque nem sempre o discurso narrativo das crianças nos permitia identificar, de forma inequívoca, o resultado de uma dada ação, quer porque se temia nem sempre se conseguir coerência nas decisões tomadas.

O problema cuja resolução se reconhece como a mais controversa será o da forma de contabilização do número total de funções presentes nas histórias contadas. Esta questão revelou-se muito complexa, uma vez que algumas histórias se compunham por mais do que uma sequência de funções e, em alguns destes casos, existiam finais comuns a duas ou mais sequências de funções. Por outro lado, em vários casos, e mesmo quando as histórias integravam apenas uma sequência, detetaram-se funções repetidas num número variável de vezes, fenómeno comum nas histórias em que se observaram triplicações ou rudimentos de triplicação.

Após reflexão, optou-se pela seguinte metodologia:

- A unidade contextual para a contabilização das funções deixou de entender-se como sendo a história, passando a ser a sequência;
- As funções eventualmente repetidas não foram consideradas na contabilização dos totais;
- Quando as sequências se encontravam ligadas por concatenamento com convergência,

existindo um fim comum a duas ou mais sequências, as funções de convergência (tipicamente, o remate da história) foram contabilizadas em todas as sequências da história.

Número de funções e Sequências de funções

Da contabilização do número total de funções presentes em cada uma das eventuais sequências que constituíam as histórias, excluíram-se as funções típicas da parte preparatória (de acordo com o modelo de análise, uma sequência só tem início com o nó da intriga). Estas funções são consideradas e analisadas separadamente. Excluíram-se igualmente as funções eventualmente repetidas, nomeadamente as que resultam de triplicações ou rudimentos de triplicação, tal como se indicou anteriormente.

Foi, de facto, possível identificar, nas histórias contadas pelas crianças, algumas das funções propostas pelo modelo de Propp (1992), como se conclui pela observação do quadro 37. De notar, todavia, que o maior número total de funções identificadas numa única sequência – 12 funções – corresponde a apenas metade do número de funções que constituem a parte principal das histórias no modelo de Propp – 24 funções.

	Número de funções											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12
Número de casos	11	2	5	14	7	7	10	8	4	8	5	1

Quadro 37. Número total de funções presentes nas sequências das histórias analisadas.

Para além disso, em 11 das 60 histórias analisadas não foi possível, quer indutiva quer dedutivamente, identificar qualquer função e, em consequência, qualquer sequência. A diferença na distribuição percentual destes casos pelas variáveis do estudo é especialmente relevante no que diz respeito ao “ano de escolaridade” e à “natureza da tarefa”.

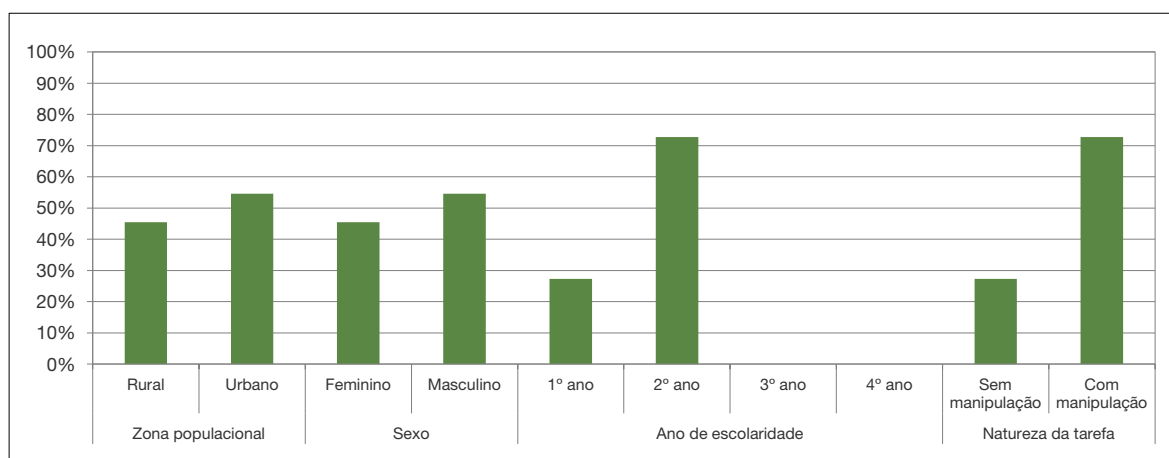


Gráfico 60. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos em que não foi possível identificar qualquer função nas histórias contadas.

Conforme nos mostra o gráfico 60, estes casos foram observados, em exclusivo, entre o 1.º e o 2.º ano de escolaridade, e sobretudo neste último, tendo sido bastante mais frequentes nas histórias resultantes do pedido de conto da história por recurso à manipulação de materiais.

Nestes casos, exemplificados nas transcrições adiante apresentadas, o discurso das crianças não apresenta relevância morfológica, uma vez que as personagens não personificam qualquer ação, compondo-se, sim, por elementos de natureza puramente estética, que teremos oportunidade de analisar mais à frente nesta secção. Em alguns destes casos, as crianças escolheram máscaras e roupas para contar a história, utilizando a primeira pessoa do singular para contar a história, pela voz de um narrador-personagem. Não raras vezes, não existe qualquer lógica relacional entre as personagens, que vão simplesmente sendo introduzidas, uma após a outra, e nem sempre o próprio discurso faz sentido.

Eu sou o pato e- e- e depois eu vou passear e- e dar- e- e vou- e- dou e vou dar comer aos meus patinhos. Sabes? Depois, depois vou contar uma história que vai ser um- um- o mauzão dos dentes. E depois- e vai ser agora. Ai. ((a criança tira a máscara do pato e coloca outra)) ((engrossa a voz)) Olá. Quem és tu pato? Como é que tu te chamas? ((volta a colocar a máscara do pato)) Eu chamo-me patatecas... e- e também- e também me chamo patatecas oliveira da silva. E- e como é que é o teu nome? ((tira a máscara do pato e coloca a outra)) É mauzão cabeça de dentes. E- e já vou acabar a história para começar outra de “fantamostes”. ((a criança tira a máscara e pega num fantoche)) Olhá. Olhá. Eu- eu sou a () e uma história eu vou contar. ((a criança pega no outro fantoche, ficando com os dois em simultâneo)) Olhá. Agora vou contar a história sobre uma menina de cabelo branco. Cá vai. Olá menina, estás boa? Como é que tu te chamas? ((fantoche02)) Eu chamo-me menina “fantamostes”. E- e- e tu? ((fantoche01)) Eu- eu- eu sou mamã. Eu sou tua mamã. ((fantoche02)) E- e quando é que tu vais para casa? A- Assim o- o lanche já está pronto. Está bem? ((fantoche01)) Xau, xau. ((a criança tira os fantoches dos braços e olha para a investigadora, a sorrir)) (R1M.CM)

((a criança demorou muito tempo a pensar na história)) Era uma vez um castelo. Uma festa grande. ((grandes intervalos de tempo para pensar no que vem a seguir)) / (I) E depois? / (C) Depois vem lá o lobo mau. E uma cave também. Depois estava lá a menina a dormir. Depois ela acordou-se de repente. Depois ela dormiu outra vez. Depois a menina foi ao castelo e estava lá a avó. Depois a menina ia para a escola. ... Depois chegava a casa e ela fazia os trabalhos. (R2F.SM)

((a criança pega num dos fantoches)) Isto- isto é uma velhota que foi para o aido e depois- ela achou- achou uma senhora que era amiga dela. E depois- foi isso e mais ela e depois foi para casa dela. ((a criança pega no outro fantoche)) E depois a amiga foi à casa dela- foi-lhe contar- contar uma coisa que era sobre- do- quem morreu. Depois ela foi assim Foi o meu marido que morreu. Depois... foi... ((a criança veste o casaco)) vestir o casaco- que é que aconteceu. Depois fui- vesti o cha- fui pôr o chapéu e fui- Quem morreu? Foi um senhor que é o marido de uma senhora. ((a criança tira o casaco e o chapéu)) ... (R2M.CM)

Como se observa no quadro 38, na maioria das 49 histórias em que nos foi possível identificar funções, estas estruturavam-se numa sequência única. Histórias com duas ou mais sequências de funções são, por isso, ocorrências em número muito inferior.

	Número de sequências de funções					
	0	1	2	3	4	6
Nº de casos	11	30	9	5	4	1
Subtotais	0	30	18	15	16	6

Quadro 38. Número de sequências de funções presentes nas histórias analisadas.

O gráfico 61 permite observar que a existência de apenas uma sequência de funções se verificou, de forma equitativa, em histórias de crianças de ambas as zonas populacionais e, maioritariamente, em histórias contadas sem recurso à manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino e do 3.º e do 4.º ano de escolaridade. No entanto, as discrepâncias percentuais

não são muito grandes e, em boa medida, decorrem dos dados relativos às histórias sem quaisquer (sequências de) funções, apresentados anteriormente.

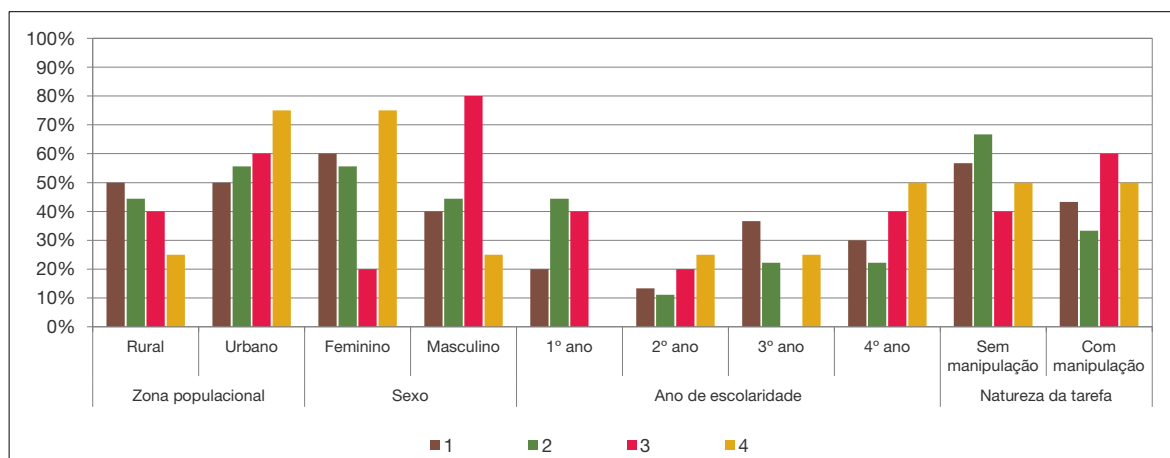


Gráfico 61. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número de sequências de funções presentes nas histórias contadas.

A maioria das ocorrências de histórias com duas sequências de funções foi observada entre as contadas por crianças do 1.º ano de escolaridade, sem recurso à manipulação de materiais, sendo que as diferenças na distribuição percentual pelas restantes variáveis de estudo são irrelevantes (de apenas um caso, mais especificamente). As histórias com três sequências de funções foram contadas, sobretudo, por crianças do sexo masculino e dos 1.º e 4.º anos de escolaridade, sem que existam diferenças relevantes no que respeita às restantes variáveis do estudo. Os casos de histórias com quatro sequências de funções - que, como vimos, se constituem em quantidade reduzida - foram maioritariamente observados entre as crianças da zona urbana, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, em resultado de ambas as tipologias de pedido de conto da história. O caso único de estruturação das funções em seis sequências verificou-se numa história contada com manipulação de materiais, por uma criança da zona rural, do sexo masculino e do 2.º ano de escolaridade.

A análise da soma dos subtotais apresentados anteriormente no quadro 38 permite concluir que as 49 histórias em que se identificaram funções totalizam 85 sequências.

Tipologia de ligação	Nº de casos
<i>Concatenamento linear</i>	15
<i>Concatenamento por encaixe</i>	2
<i>Concatenamento de continuidade</i>	0
<i>Concatenamento com convergência</i>	3
<i>Concatenamento com disjunção e convergência</i>	0

Quadro 39. Tipologia de ligação entre as sequências de funções.

a discrepância percentual é mínima). No que diz respeito ao “ano de escolaridade”, verifica-se que, muito embora esta forma de articulação entre as sequências tenha sido utilizada por crianças de todos os anos de escolaridade, foi sobretudo encontrada em histórias contadas por crianças do 1.º ano e do 4.º ano de escolaridade.

Os dois casos de ligação das sequências por concatenamento por encaixe correspondem a histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do 1.º e do 4.º ano de escolaridade e de ambos os sexos. O concatenamento com convergência foi utilizado em três histórias contadas, exclusivamente, por crianças do 2.º e do 4.º ano de escolaridade. Em termos percentuais, e atendendo ao número reduzido de casos, a diferença existente na distribuição pelas restantes variáveis do estudo, sendo de apenas um caso, não assume relevância.

Observando ainda o gráfico 62, conclui-se que existiu uma utilização mais diversificada de tipologias de ligação entre as sequências em histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana e do 4.º ano de escolaridade.

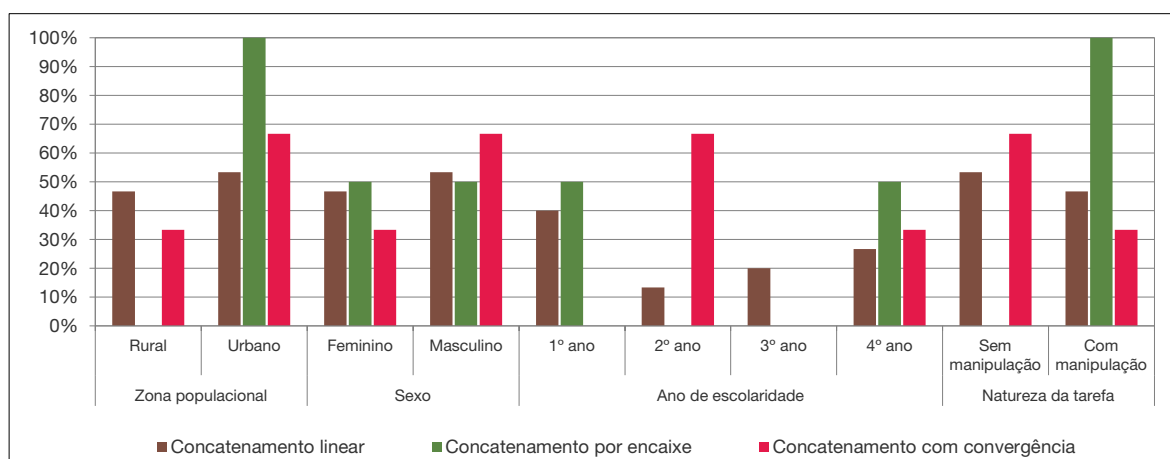


Gráfico 62. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da tipologia de ligação entre as sequências de funções presentes nas histórias contadas.

Nas 49 histórias em que foi possível identificar funções, as situações mais comuns correspondem a sequências com apenas três funções e que integravam, sobretudo, histórias contadas sem recurso à manipulação de materiais, por crianças da zona urbana e do sexo feminino (cf. gráfico 63). A distribuição das ocorrências pelos anos de escolaridade não apresenta discrepâncias relevantes (à exceção do 2.º ano de escolaridade, uma vez que, como vimos anteriormente, só foi possível identificar funções em metade das histórias contadas).

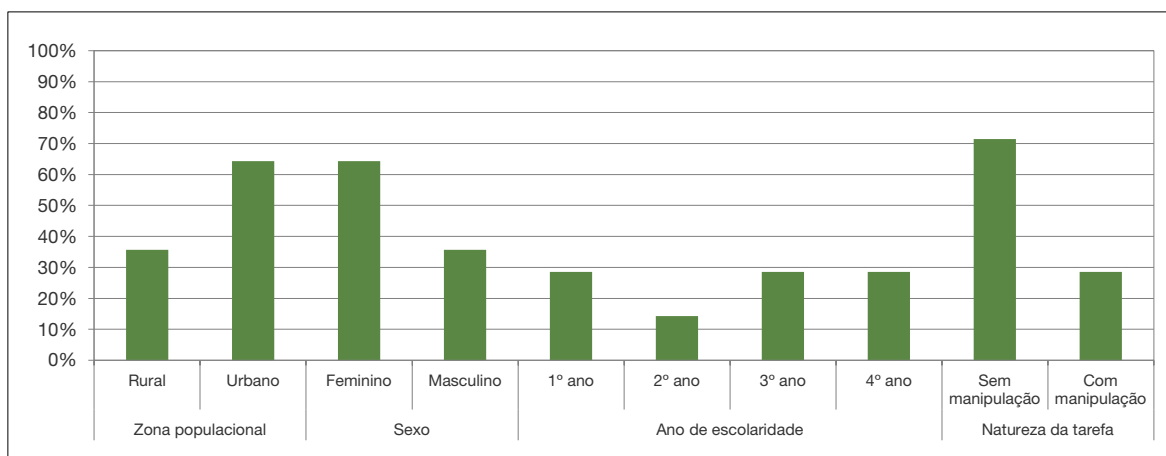


Gráfico 63. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de utilização de três funções nas sequências das histórias contadas.

As restantes situações com um maior número de ocorrências dizem respeito à utilização de seis, sete e nove funções. Nas primeiras duas situações, e como mostra o gráfico 64, a distribuição percentual das ocorrências pelas variáveis “zona populacional”, “sexo” e “natureza da tarefa” é equitativa ou não apresenta discrepâncias relevantes. Relativamente à utilização de nove funções, verificou-se uma predominância de ocorrências em sequências de histórias de crianças da zona urbana e contadas por recurso à manipulação de materiais.

No que diz respeito à variável “ano de escolaridade”, verificou-se que as sequências com sete e nove funções foram mais comuns (no primeiro caso) ou exclusivamente identificadas (no segundo caso), em histórias contadas por crianças do 3.º e do 4.º ano de escolaridade. As sequências com seis funções, por seu turno, foram mais frequentemente encontradas em histórias contadas pelas crianças mais novas.

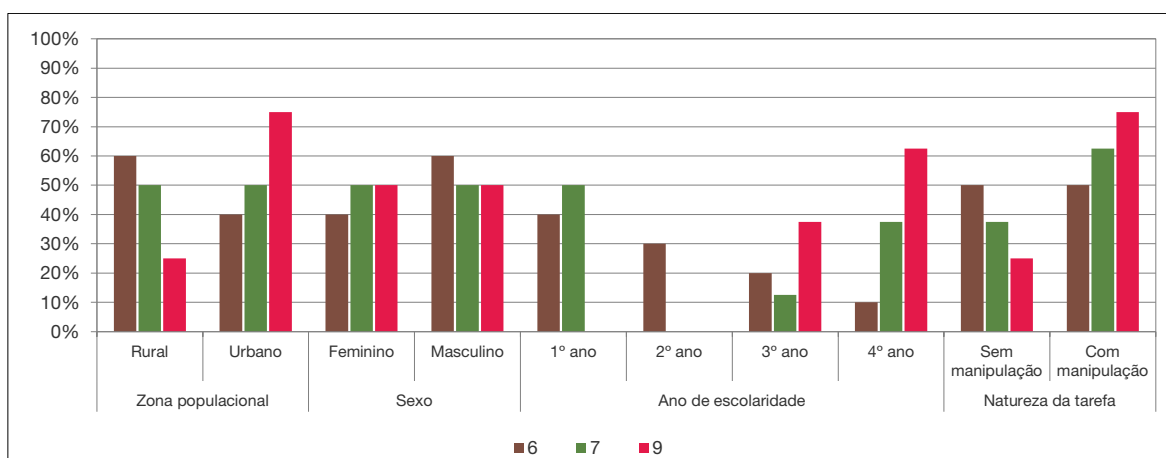


Gráfico 64. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de utilização de seis, sete e nove funções nas sequências das histórias contadas.

A utilização de dez funções - em geral muito pouco comum (apenas cinco casos) - foi sobretudo observada entre as crianças do 4.º ano de escolaridade e em histórias contadas por recurso à manipulação de materiais. O caso único de utilização de doze funções verificou-se na zona urbana e numa história contada sem recurso à manipulação de materiais, por uma criança do

sexo feminino e do 2.º ano de escolaridade.

Desta forma, e em geral, poderá concluir-se que as sequências nas quais foi possível identificar um maior número de funções (acima de sete) integravam histórias contadas, maioritariamente, por crianças da zona urbana, de ambos os sexos, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade e com manipulação de materiais.

Análise das funções de acordo com os blocos macroestruturais das histórias

A análise que se apresenta em seguinte agrupa as funções por relação com blocos macroestruturais, que segmentam as histórias nas seguintes partes: parte introdutória [situação inicial e parte preparatória], parte principal [nó da intriga, desenvolvimento e desenlace] e parte final ou remate.

Parte introdutória

A parte introdutória das histórias compõe-se pela situação inicial e pela parte preparatória.

A situação inicial estabelece, típica e fundamentalmente, o quando, o quem e o onde da história. Não é considerada uma função, muito embora represente um elemento de interesse morfológico, uma vez que, por um lado, é nesta abertura que se introduzem as personagens principais da história e, por outro lado, ela normalmente transmite a imagem de uma felicidade particular, bem salientada e, em alguns casos, até pitoresca, que define e estabelece um equilíbrio inicial que será quebrado pela *Malfeitoria* ou *Falta*, servindo de fundo de contraste à desgraça que estas últimas produzem.

A esta abertura seguem-se, no modelo de Propp, um conjunto de sete funções preparatórias, assim designadas por se entender que estas prepararam a *Malfeitoria* ou *Falta*, tornando-a possível ou facilitando-a.

Situação inicial

Em 58 das 60 histórias analisadas, foi possível identificar uma situação inicial, muito embora com características distintas, a diferentes níveis. Estes números indicam que, mesmo as histórias em que não se identificaram funções possuíam, na sua maioria, uma situação inicial.

Nas histórias que integravam mais do que uma sequência de funções, verificou-se que a nova sequência tinha início, de imediato, com uma *Malfeitoria* ou *Falta*, não integrando uma nova situação inicial.

Tipologia de narrador	Nº de casos
<i>Narrador externo</i>	53
<i>Narrador-personagem</i>	5

Quadro 40. Situação inicial: tipologia de narrador, mediante o seu posicionamento na diegese.

Como nos mostra o quadro 40, na quase totalidade das histórias com situação inicial, a abertura faz-se pela voz de um narrador externo ou heterodiegético, que não faz parte (ou participa) da história narrada, como se exemplifica nas transcrições seguintes.

Era uma vez uma menina que tinha uma irmã que era muito vaidosa. E ela tinha o pai e a mãe só gostavam dela. (R3F.CM)

Era uma vez um rei que estava muito chateado. (R4M.CM)

Era uma vez uma menina chamada Anita. E ela ia para uma festa de Carnaval. (R4F.SM)

Era uma vez três- três crianças. E elas estavam a dormir. E era Natal. (U2F.SM)

As situações restantes, em número muito reduzido, correspondem a casos em que a situação inicial é estabelecida por um narrador-personagem, quer autodiegético quer homodiegético, que conta a história:

Eu sou o pato e- e- e depois eu vou passear e- e dar- e- e vou- e- dou e vou dar comer aos meus patinhos. (R1M.CM)

Olá. Eu sou a dona Esmeralda. Vim aqui à pastelaria. Vou comprar uns bolos. (R2M.CM)

Olá. Eu sou o senhor Tonecas... ... e vou a casa do amigo. ((a criança move o fantoche)) Lá, lá, lá, lá. (U1M.CM)

A observação do gráfico 65 permite concluir que estas ocorrências se verificaram, exclusivamente, em histórias contadas por recurso à manipulação de materiais e, na sua maioria por crianças do sexo masculino e do 1.º ano de escolaridade, de ambas as zonas populacionais. De notar que a percentagem de utilização de um narrador-personagem é pouco relevante nas histórias contadas por crianças dos 2.º e 3.º anos de escolaridade e é nula no caso do 4.º ano de escolaridade.

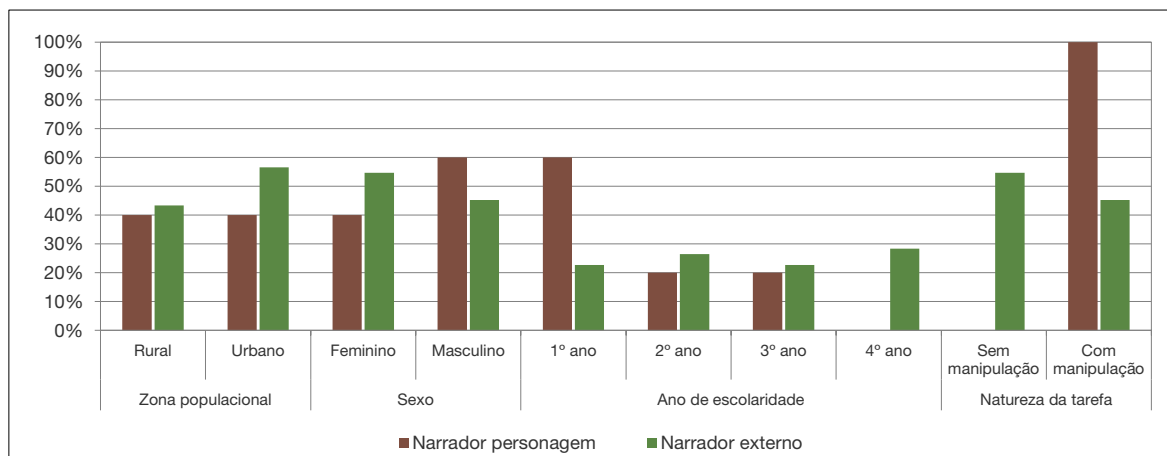


Gráfico 65. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da tipologia de narrador, mediante o seu posicionamento na diegese.

Do ponto de vista das personagens introduzidas na situação inicial, e considerando unicamente as que se apresentavam morfologicamente ativas - que desempenhavam funções e, nessa medida, às quais foi possível atribuir uma esfera de ação -, verificou-se que, na maioria dos casos, a situação inicial introduzia unicamente uma personagem, como se observa no quadro 41. Em número menos relevante (menos de metade), verificou-se a introdução de duas personagens

e, num caso único, a introdução de três ou mais personagens.

Número de personagens morfológicamente ativas	nº de casos
<i>1 personagem</i>	34
<i>2 personagens</i>	11
<i>3 ou mais personagens</i>	1

Quadro 41. Situação inicial: número de personagens morfológicamente ativas.

A análise do gráfico 66, que nos mostra a distribuição percentual pelas variáveis do estudo do número de personagens morfológicamente ativas introduzidas na situação inicial, permite concluir que a introdução de apenas uma personagem foi mais comum nas histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo feminino e do 1.º e do 4.º ano de escolaridade.

Os casos de introdução de duas personagens foram mais vezes registados em histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona rural, do sexo masculino e do 3.º e do 4.º ano de escolaridade. A ocorrência única de introdução de três ou mais personagens foi observada numa história contada por recurso à manipulação de materiais, por uma criança da zona urbana, do sexo feminino e do 3.º ano de escolaridade.

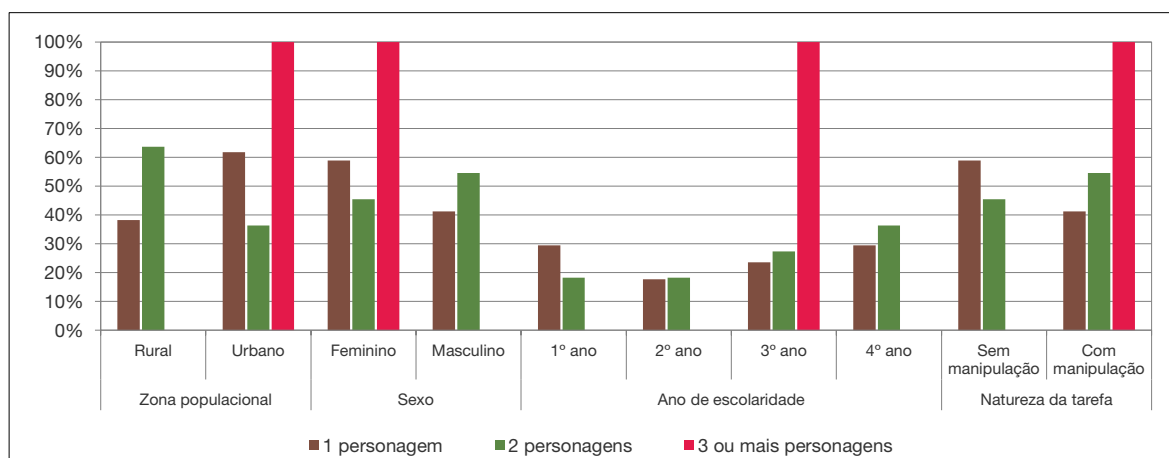


Gráfico 66. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número de personagens morfológicamente ativas introduzidas na situação inicial.

Analisando a distribuição das personagens introduzidas na situação inicial pelas esferas de ação (cf. quadro 42), verificamos que, nos casos em que apenas uma personagem era introduzida, esta pertencia, maioritariamente, à esfera de ação do herói, embora tenham sido também introduzidos o agressor, a princesa e o doador. Observamos ainda que o herói fazia sempre parte do elenco de personagens da situação inicial nos casos em que foram introduzidas duas e três ou mais personagens.

	Personagem introduzida	Nº de casos
1 personagem	<i>Herói</i>	23
	<i>Agressor</i>	5
	<i>Princesa</i>	4
	<i>Doador</i>	2
2 personagens	<i>Herói + Agressor</i>	5
	<i>Herói + Princesa</i>	3
	<i>Herói + Auxiliar</i>	3
3 ou mais personagens	<i>Herói + Agressor + Princesa + Auxiliar</i>	1

Quadro 42. Distribuição das personagens morfologicamente ativas introduzidas na situação inicial pelas esferas de ação.

No modelo de Propp (1992), e tipicamente, apenas o mandatário, o herói e a princesa fazem parte da situação inicial, muito embora o autor admita que, sendo esta a norma, existem várias exceções. Entre estas exceções, está a possibilidade de todas as personagens poderem ser introduzidas pela situação inicial. No entanto, Propp restringe a possibilidade da exceção aos membros de uma mesma família, que poderá ser a do herói ou a da princesa (vítima do agressor), pressupondo-se, em consequência, que um agressor introduzido na situação inicial será sempre parente do herói.

Nenhum destes aspetos encontra eco no resultado da análise dos nossos dados. Como vimos anteriormente, as situações iniciais das histórias contadas pelas crianças introduzem, em geral, um número reduzido de personagens (por comparação com o modelo), pertencentes, sobretudo, à esfera de ação do herói, e em nenhum caso se verificou a introdução do mandatário na situação inicial. Por outro lado, e nos casos em que as situações iniciais integravam mais do que uma personagem, raras vezes se verificou que estas pertencessem a uma mesma família e nenhum dos agressores introduzidos na situação inicial era parente do herói.

Para além das personagens morfologicamente ativas, foi ainda possível identificar a introdução, na situação inicial, de personagens sem qualquer interesse morfológico - que designámos por personagens morfologicamente irrelevantes, dado que não desempenham nenhuma função na narrativa - e de personagens que, muito embora não se assumam morfologicamente ativas, são relevantes para o desenvolvimento da história, servindo de ligação entre as unidades narrativas mínimas (funções). Propp (1992) integra estas últimas no conjunto de elementos auxiliares que servem de ligação entre as funções e muito embora nunca se refira a elas como personagens de ligação, parece-nos esta uma designação adequada.

Como é possível observar no quadro 43, estas personagens de ligação foram sempre encontradas juntamente com outras, morfologicamente ativas, e num número muito reduzido de casos (apenas dois). As personagens morfologicamente irrelevantes foram encontradas quer em

conjunto com personagens morfológicamente ativas (cinco casos) quer de forma isolada.

Personagem introduzida	Nº de casos
<i>Personagens morfológicamente irrelevantes</i>	12
<i>Herói + Personagens morfológicamente irrelevantes</i>	2
<i>Herói + Agressor + Personagens morfológicamente irrelevantes</i>	1
<i>Herói + Princesa + Personagens morfológicamente irrelevantes</i>	1
<i>Herói + Agressor + Princesa + Auxiliar + Personagens morfológicamente irrelevantes</i>	1
<i>Herói + Personagens de ligação</i>	1
<i>Herói + Princesa + Personagens de ligação</i>	1

Quadro 43. Personagens morfológicamente inativas introduzidas na situação inicial.

À exceção de um caso, os restantes onze casos em que se observou a introdução exclusiva de personagens morfológicamente irrelevantes na situação inicial correspondem à totalidade das histórias em que não nos foi possível identificar qualquer função (ocorrências a que já nos referimos anteriormente, nesta secção).

O caso de exceção foi identificado numa história contada sem manipulação de materiais, por uma criança da zona rural, do sexo masculino e do 2.º ano de escolaridade. A situação inicial desta história não introduz, em verdade, qualquer personagem, mas sim um objeto, conforme se verifica na transcrição abaixo.

Era uma vez um candeeiro de pé. Tinha um quebra-luz de seda verde. (R2M.SM)

Por último, e no que diz respeito à situação inicial, analisámos o posicionamento espaço-temporal da narrativa (cf. quadro 44), tendo sido possível verificar que, na quase totalidade das histórias que integravam uma situação inicial (48 em 58 casos), os eventos eram situados num tempo e num espaço passados e abstratos, maioritariamente através da utilização da definição espaço-temporal convencionalizada “Era uma vez”, mas também através de outras fórmulas, mais ou menos abstratas, como “Numa manhã”. A distribuição destes casos pelas variáveis do estudo (cf. gráfico 67) mostra uma exata equidade entre os anos de escolaridade e uma prevalência em histórias contadas por crianças da zona urbana, do sexo feminino e sem manipulação de materiais.

Posicionamento espaço-temporal da narrativa na situação inicial	Nº de casos
<i>Abstrato</i>	48
<i>Nenhum</i>	8
<i>Apenas espacial</i>	2

Quadro 44. Situação inicial: posicionamento espaço-temporal da narrativa.

Em algumas destas situações, e para além do posicionamento espaço-temporal abstrato introduzido pela fórmula convencionalizada, foram utilizadas formas mais específicas de posicionamento temporal, nomeadamente, os eventos foram posicionados em períodos ou dias específicos do ano (por exemplo, no dia de Natal) ou em períodos específicos do dia (por exemplo, de noite ou de manhã), como se observa nos exemplos seguintes.

Era uma vez uma menina chamada Anita. E ela ia para uma festa de Carnaval. (R4F.SM)

Era uma vez três- três crianças. E elas estavam a dormir. E era Natal. (U2F.SM)

Nas restantes dez histórias, verificaram-se oito casos em que inexistia, na situação inicial, qualquer posicionamento espaço-temporal. Nestes, inclui-se a totalidade dos casos em que a situação inicial é estabelecida por um narrador-personagem, descritos e transcritos anteriormente, e casos em que, e muito embora seja possível depreender-se um posicionamento temporal abstrato e passado (pelo tempo verbal utilizado no discurso), não se constata um efetivo posicionamento temporal, inexistindo também, e de facto, um posicionamento espacial da narrativa, como se exemplifica na transcrição seguinte.

Era um povo, normal, em que- Era tipo uma monarquia, porque era dirigido por um rei. E quase todos os- os infantes não conseguiam pagar os seus- as suas- rendimento, ahm- casas. (U4M.SM)

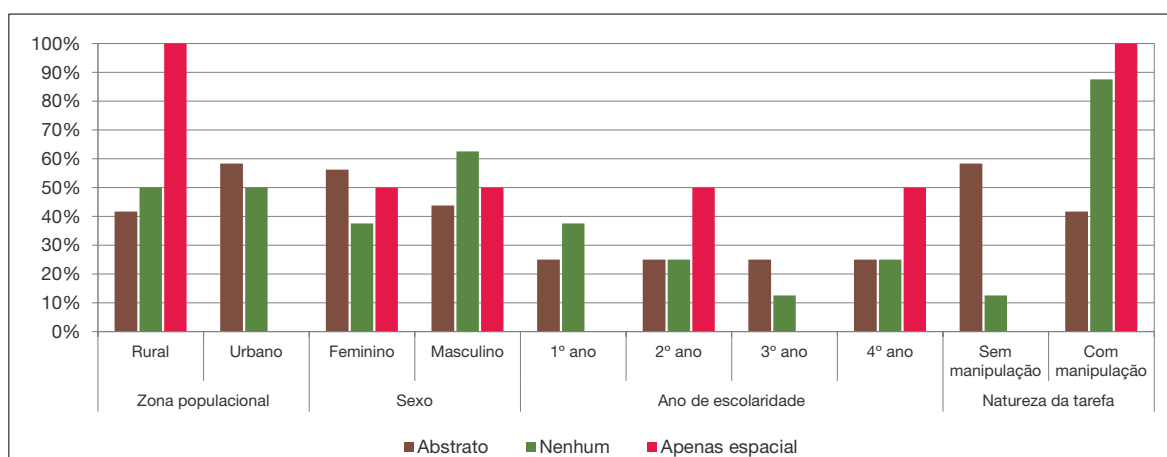


Gráfico 67. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do posicionamento espaço-temporal da narrativa na situação inicial.

Estas ocorrências foram observadas, sobretudo, em situações iniciais de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças do sexo masculino e do 1.º ano de escolaridade, sendo a distribuição percentual equitativa relativamente à variável “zona populacional” (cf. gráfico 67).

Finalmente, e em apenas duas situações, observou-se um posicionamento da narrativa unicamente no domínio espacial, ocorrências que se transcrevem em seguida.

Isto- isto é uma velhota que foi para o aido. (R2M.CM)

Na floresta havia uma princesa muito triste. Tinha-se perdido. (R4F.CM)

Parte preparatória

Na maioria das histórias contadas inexistia uma parte preparatória. Como se observa no quadro 45, em 34 das 60 histórias analisadas não se identificaram, quer indutiva quer dedutivamente, quaisquer funções preparatórias. Constatámos, ainda, que 11 destes casos correspondiam às histórias em que também não nos foi possível identificar funções da parte principal.

Existência de funções da Parte Preparatória	Nº de casos
<i>Inexistentes</i>	34
<i>Existentes</i>	26

Quadro 45. Parte preparatória: existência de funções.

Nas histórias que integravam mais do que uma sequência de funções, e como já se referiu anteriormente, a(s) nova(s) sequências tinham início com uma *Malfeitoria* ou *Falta*, não integrando uma nova parte introdutória. A inexistência de funções próprias da parte introdutória dos contos foi mais comum em histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo masculino e dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, como nos é possível observar no gráfico 68.

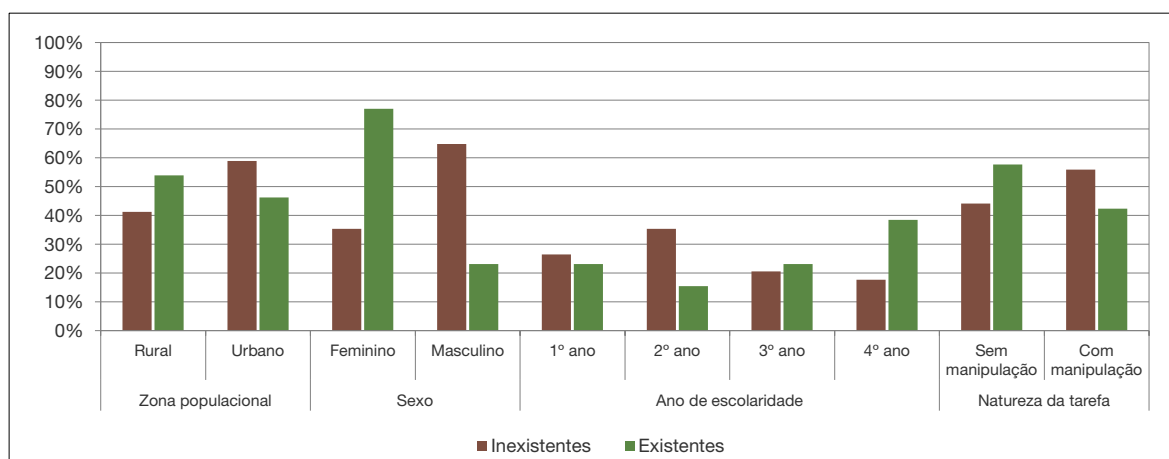


Gráfico 68. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de funções da parte preparatória das histórias.

Nos casos em que se identificaram funções preparatórias, observados, sobretudo, em histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona rural, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade (cf. gráfico 68, apresentado anteriormente), verificou-se que a situação mais comum correspondia à utilização de apenas uma função preparatória, como nos mostra o quadro 46, e que estas funções nunca foram utilizadas conjuntamente em número superior a cinco.

Número de funções preparatórias				
	1	2	3	5
Nº de casos	14	5	4	3

Quadro 46. Parte preparatória: número de funções preparatórias presentes nas histórias analisadas.

Relativamente às variáveis de estudo (cf. gráfico 69), importa enfatizar a utilização mais diversificada das funções da parte preparatória por parte das crianças da zona urbana, tendo sido estas as que maioritariamente integraram duas ou mais destas funções e, sobretudo, em histórias contadas sem recurso à manipulação de materiais. Por seu turno, a integração de apenas uma função preparatória foi observada, na sua maioria, em histórias contadas por crianças da zona rural, sendo a distribuição percentual pela variável “natureza da tarefa” rigorosamente idêntica. Quer a integração de uma única função quer a integração de duas ou mais funções preparatórias foram mais comuns nas histórias contadas por crianças do sexo feminino; todavia, a discrepância na distribuição percentual pela variável “sexo” é bastante superior no caso da integração de duas ou mais funções preparatórias.

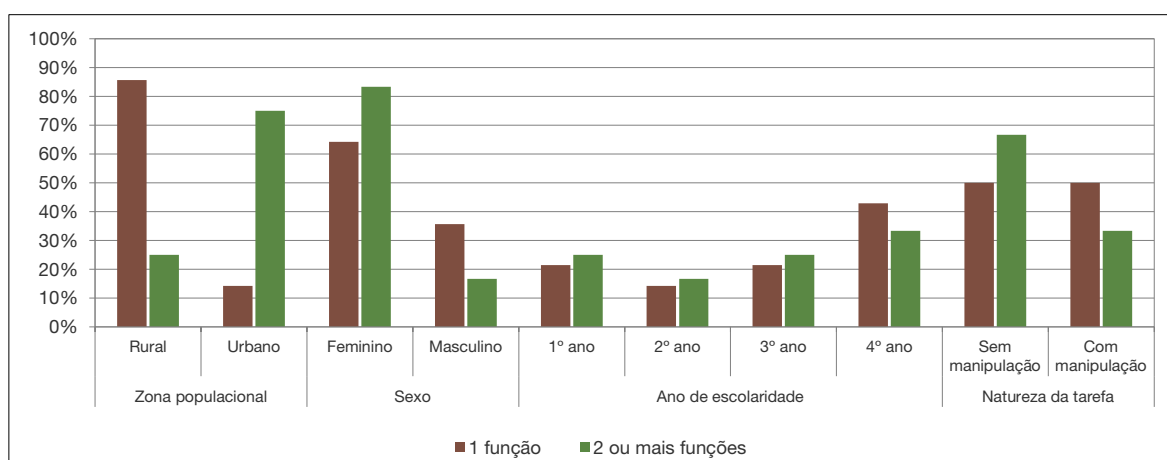


Gráfico 69. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número total de funções da parte preparatória presentes nas histórias contadas.

O quadro 47 mostra-nos a distribuição dos casos em que se identificaram funções preparatórias pelas funções constantes, ou invariantes, desta parte das histórias.

Funções constante da parte preparatória	Nº de casos
β <i>Afastamento</i>	16
γ <i>Interdição, Ordem ou Proposta</i>	11
δ <i>Transgressão da interdição, Execução da ordem ou Aceitação da Proposta</i>	13
ε <i>Interrogação</i>	1
ζ <i>Informação</i>	1
η <i>Engano</i>	5
θ <i>Cumplicidade</i>	3

Quadro 47. Parte preparatória: funções constantes utilizadas.

Como se observa, a função constante da parte preparatória mais utilizada foi o *Afastamento* (β). Esta função designa o momento na história em que um dos elementos da família se afasta de

casa e as crianças utilizaram-na, sobretudo, através das modalidades (funções variantes) *Afastamento dos membros da nova geração* (β^3) e *Afastamento de um adulto* (β^1), como nos mostram as transcrições seguintes.

Era uma vez uma menina que vivia na sua casa. E ela um dia foi passear e encontrou- encontrou- encontrou um menino. (R1F.CM)

Era uma vez uma menina que foi passear. (U1F.SM)

Era uma vez um gato chamado Totó. Um dia ele disse Vou passear. E ele foi passear. (U1F.SM)

Era uma vez um pato muito, muito pequenino. Nasceu de uma mãe. Só que a mãe foi às couves. (R3F.SM)

Era uma vez um rei que estava muito chateado. E depois chamou o filho e disse Filho, eu vou- vou sair e já volto. (R4M.CM)

Era uma vez um- um menino que tinha pais, os pais e um irmão e os pais foram viajar (R4M.SM)

Com um número de ocorrências também relevante surgem as funções constantes emparelhadas *Interdição, Ordem ou Proposta* (γ) e *Transgressão da interdição, Execução da ordem ou Aceitação da proposta* (δ). Estas funções constituem um duplo elemento em que, no primeiro caso, existe uma proibição imposta ao herói ou, inversamente, é-lhe ordenado ou proposto algo e, no segundo caso, a proibição não é acatada - as formas de transgressão corresponderão às formas da interdição -, a ordem é executada ou a proposta é aceite.

Cada par de transcrições abaixo exemplifica a utilização das funções variantes do emparelhamento, tendo-se verificado que o conjunto *Ordem ou Proposta* (γ^2) - *Execução da ordem ou Aceitação da proposta* (δ^2) foi mais comum do que o conjunto *Interdição* (γ^1) - *Transgressão da Interdição* (δ^1).

Foram lá, dar um passeio, e encontraram a malvada. ((fantoche01/02: fada triste e amiga)) *Olá.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Ai, olá. Olá. Querem vir para minha casa? E ela disse que sim. Ela queria conhecer a casinha dela para ver o que é que tinha.* (U3F.CM)

Era uma vez- havia dois castelos e num castelo tinha uma princesa e no outro tinha um príncipe. E um dia essa princesa apaixonou-se pelo príncipe. Mas o seu pai, o rei, queria que ela se casasse com um- outra pessoa. Porque ela queria-se casar com o príncipe. E ela dizia que não, dizia que não porque ela não queria. Porque ela já tinha contado ao pai. E então o pai, um dia, disse assim *Então vamos fazer uma coisa. É assim. Vamos fazer umas... pronto- uns jogos e quem ganhar mais pontos, ou seja, quem ganhar mais jogos, fica com a princesa.* Então eles prepararam os jogos. (U4F.SM)

Era uma vez uma menina que era muito gulosa. E uma vez ela estava doente e a minha mãe- a mãe foi ao médico com ela. Então, ela- o médico a chamou e o médico depois fez uma- uma- uma- ai, como é que vou explicar- assim- por exemplo- ai- ai. Um exame. Não sei como é. E depois ele adivinhou que era dos doces e ela depois nunca mais pôde comer doces. E ela às vezes- a mãe tinha lá para ela e ela ia lá buscar (...) (R2F.SM)

E assim- depois de ela ter acabado os trabalhos de casa do colega ela foi para casa e a mãe meteu-lhe de castigo. Meteu-lhe de castigo e- e- opois ela fug- a mãe meteu-lhe de castigo, fechou-lhe a porta à chave, fechou-lhe a janela, só que ela conseguia abrir a janela. Ela abriu a janela e fugiu pela janela. (R3F.SM)

Observando o quadro 47, apresentado anteriormente, verificamos que o número de casos registados em cada uma das funções deste emparelhamento não coincide, o que fica a dever-se ao facto de, e tal como Propp faz notar, a segunda parte do conjunto poder existir, por vezes, sem a primeira, dando origem à função variante *Transgressão sem interdição* (β^3), exemplificada nas transcrições que se seguem.

Era uma vez uma menina que gostava muito de doces e fingia que lavava os dentes. E essa menina ia às escondidas da mãe ao café comprar “guleimas”. (U2F.CM)

(...) tinha um grande castelo com um monte de barras de palha e era feito de doces... de caramelos. Ao outro dia, comeu um bocado e foi- e morreu- e morreu um peixinho pequenino. (R1F.SM)

Foi ainda possível identificar a utilização da negativa da função *Execução da ordem ou Aceitação da proposta* (δ^2). Por exemplo, numa das transcrições apresentadas anteriormente para exemplificar a utilização das funções variantes do emparelhamento (U4F.SM), a narrativa permite depreender a recusa da aceitação da proposta do rei para que a princesa se case com alguém que não o príncipe. Num outro exemplo, transcrito abaixo, encontramos o reconto da história da carochinha. Esta história organiza-se em torno de um rudimento de triplicação (estes fenómenos serão abordados mais à frente nesta secção), em que o herói recusa quatro vezes a mesma proposta, até que a aceita.

Numa manhã, numa casa muito bonita, vivia uma carochinha. Ela começou a estender a roupa, passado minutos passou por lá um- um cão e perguntou *A senhora tem algum marido?* E ela disse que não. E o cão perguntou *E a senhora quer ser minha esposa?* E ela disse que não. *Com essa voz ainda pode acordar os meus filhos. Nem pensar.* Passado minutos passou lá um rato. Uma ratazana. E perguntou *A senhora tem marido?* E ela disse que não. E disse assim a ratazana *Então, quer casar comigo?* E ela disse *Não. Com essa voz ainda pode acordar os meus filhos.* Passou por lá uma raposa- uma raposa a perguntar *A senhora tem algum marido?* E ela disse *Não. Então quer casar comigo?* E ela disse *Não.* Passado um bocadinho passou por lá uma mémé e perguntou *A senhora tem marido?* E ela disse que não. Então perguntou *Quer casar comigo?* E ela disse que não. Então, passou por lá um hamster a perguntar *Quer casar comigo?* E ela disse- perguntou assim *Tem algum marido, a senhora?* E ela disse *Não.* E depois disse *Quer casar comigo?* E ela disse que sim. Passados muitos anos ela estava a coser o seu vestido e-o- o hamster preparou o seu fato. Passado um- depois no dia seguinte lá foi o casamento. Foram felizes para sempre e tiveram mais filhos. (U3F.SM)

Os emparelhamentos de funções preparatórias que se seguem no modelo - *Interrogação* (ϵ) e *Informação* (ζ), *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ) – foram, comparativamente com as funções anteriores, utilizadas em número irrelevante. Em *Interrogação* (ϵ) e *Informação* (ζ), registámos apenas um caso (U4M.CM), com a utilização das funções invariantes *Interrogação do agressor diretamente à sua vítima* (ϵ^3) e *A vítima responde imediatamente ao agressor* (ζ^2), como mostra a transcrição seguinte.

Era hora do almoço. (([...]pega no boneco de pelúcia e no rei, dirigindo-se à princesa)) *Pronto, filha, estás pronta para casar?* ((princesa)) *Não me caso pai.* (U4M.CM)

A forma específica do emparelhamento *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ) presente nas histórias foi, na totalidade dos casos, o conjunto das funções variantes *O agressor age utilizando outros meios enganosos ou violentos* (η^3) e *O herói reage mecanicamente à utilização de meios mágicos ou outros* (θ^2 , θ^3).

De acordo com o modelo, e antes de se efetivar qualquer uma das formas de *Engano* (η), o agressor toma, em primeiro, um aspeto diferente: por exemplo, a bruxa transforma-se numa boa velhinha, a ladra faz-se passar por uma mendiga, etc. Nas histórias analisadas, esta transformação verifica-se num único caso, transcrito em seguida.

(...) Truz, truz, truz. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é?* ((fantoche03: velhinha)) *É uma velhinha.* ((fantoche01: fada triste)) *Olá. Entre. Que é que quer que eu faça? Vou buscar um cházinho.* Lá vai ela. Põe o chá. ((fantoche01: fada triste)) *Aqui está.* ((a criança imita o barulho de sorver o chá)) ((fantoche03: velhinha)) *Ai, minha menina, muito obrigada. Amanhã tornamo-nos a ver.* E chegou a fadinha. ((a criança pega num quarto fantoche))

Truz, truz, truz. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é?* ((fantoche04: fadinha)) *Sou eu, a fadinha.* ((fantoche01: fada triste)) *Ai fadinha, estou muito triste.* ((fantoche04: fadinha)) *Eu também estive. Não importa. Qualquer dia também já vais ficar feliz.* Lá foi ela, para sua casa. ((a criança afasta o fantoche04: fadinha)) Numa noite ela foi-se deitar ((refere-se ao fantoche01: fada triste)) e chegou aquela tal velhinha. Subiu pela janela e pôs veneno no seu copo. E foi-se embora. Ela acordou, bebeu a sua aguinha. *Ah, estou muito melhor...* (U3F.CM)

Como nos mostra o quadro 47, apresentando anteriormente, as funções foram, algumas vezes, utilizadas de forma inconsequente: note-se o registo de cinco ocorrências na função *Engano* (η) e apenas três na função *Cumplicidade* (θ). Num destes casos, observámos uma especificidade não passível de codificação através de qualquer uma das funções invariantes do modelo, na medida em que, muito embora a ação corresponda à utilização de meios violentos (como em η^3 *O agressor age utilizando outros meios enganosos ou violentos*), que posicionam o herói numa situação difícil e que vêm a proporcionar a concretização da *Malfeitoria* (A), não existe qualquer personagem a integrar a esfera de ação do agressor (a situação decorre de uma fatalidade, um acidente). Desta forma, acrescentámos ao modelo uma função invariante, deduzida do *corpus*, capaz de descrever esta especificidade, que designámos por *São utilizados meios violentos, mas não existe um agressor explícito* (η^4). Observe-se a transcrição abaixo.

Era uma vez um- um menino que tinha pais, os pais e um irmão e os pais foram viajar e ele foi para casa do tio dele. E- e- quando os pais chegaram, foram passear de carro e tiveram um acidente. Os pais foram para o hospital e ele ficou de novo no tio. Depois os pais ficaram muito mal, ele ficou um tempo no tio e depois os pais morreram. (R4M.SM)

Ainda no que diz respeito ao emparelhamento *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ), Propp (1992) refere que estas ações específicas do agressor vão muitas vezes no sentido de criar circunstâncias ou situações difíceis para a vítima (por exemplo, miséria), preparando a possibilidade de cometer a *Malfeitoria* (A) e dando assim início ao nó da intriga. No modelo do autor, este elemento é definido como uma *Malfeitoria prévia* e codificado com a letra x, permitindo distingui-lo de outras formas de *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ).

Na nossa análise, detetámos que, algumas vezes e em resultado de alterações na cronologia narrativa decorrentes da construção discursiva das crianças, eram relatados acontecimentos anteriores ao tempo presente da história, em anacronias de tipo analepse. Entre estes acontecimentos encontravam-se *Malfeitorias*, que só vinham a ser descobertas, ou sobre as quais só era veiculada informação, depois da *Malfeitoria* que, efetivamente, tinha dado início à sequência e que, em termos de tempo ficcional, efetivamente a precediam. Existindo necessidade de codificar este elemento, optou por utilizar-se o conceito de *Malfeitoria prévia* (x), já presente no modelo, definindo-se formas de representação gráfica que permitissem distinguir este elemento do anterior.

Assim, uma *Malfeitoria prévia* (x) decorrente do emparelhamento *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ) foi graficamente representada por $(\eta + \theta) = x$ e a *Malfeitoria prévia* (x) encaixada na narrativa por analepse foi graficamente representada por $\S = x$, em que \S codifica os designados “elementos de ligação” (por exemplo, a fala de uma personagem que relata o acontecimento passado). Estas últimas situações são analisadas mais à frente nesta secção, já que não ocorrem na parte preparatória da história.

Encontrámos apenas uma situação passível de ser codificada como *Malfeitoria prévia* (x) decorrente do emparelhamento *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ), muito embora se considere que esta codificação pode carecer de consensualidade. Trata-se do caso já transcrito acima no contexto da função variante deduzida do *corpus São utilizados meios violentos, mas não existe um agressor explícito* (η^4). O acidente – constituindo, simultaneamente, a ação por meios violentos e a *Malfeitoria prévia* ($(\eta^4)=x$) – deixa o herói numa situação difícil e acaba por determinar a *Malfeitoria* (a morte dos pais).

O gráfico 70 mostra-nos a distribuição percentual pelas variáveis do estudo da utilização de funções constantes da parte preparatória das histórias, tendo-se excluído da representação as funções que apresentavam apenas um caso (*Interrogação* (ϵ) e *Informação* (ζ)).

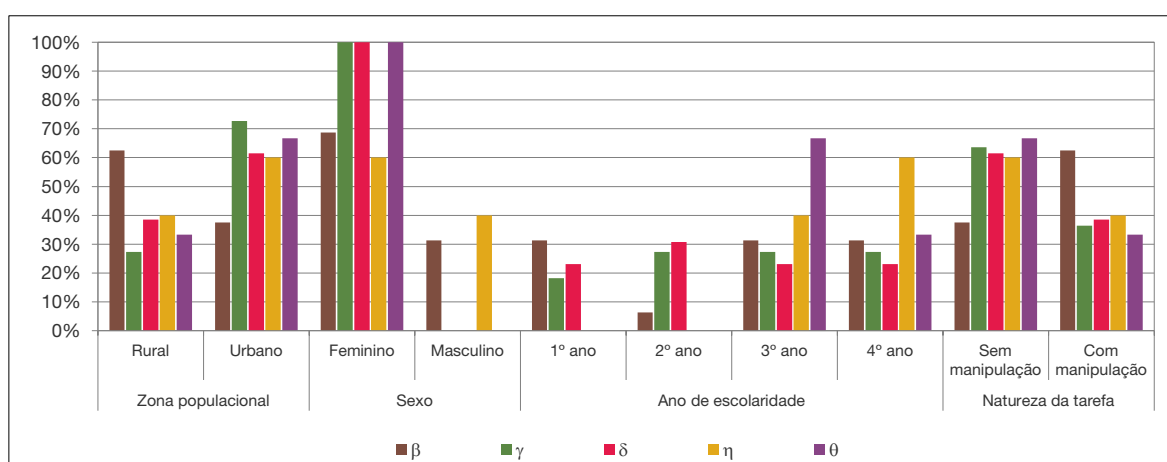


Gráfico 70. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização de funções constantes da parte preparatória das histórias.

A função *Afastamento* (β) foi encontrada, maioritariamente, na parte preparatória das histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona rural, do sexo feminino e dos 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. De notar que, no caso do 2.º ano, apenas uma criança utilizou esta função. Já no caso do emparelhamento *Interdição, Ordem ou Proposta* (γ) e *Transgressão da interdição, Execução da ordem ou Aceitação da proposta* (δ), verifica-se que foi utilizado, em exclusivo, por crianças do sexo feminino, sobretudo da zona urbana e em histórias contadas sem manipulação de materiais. A distribuição percentual pelos diferentes anos de escolaridade é equilibrada.

O último emparelhamento, *Engano* (η) e *Cumplicidade* (θ), foi utilizado apenas por crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, de ambas as zonas populacionais. Os casos em que a segunda parte do conjunto estava ausente (dois casos) correspondem a histórias contadas por crianças do sexo masculino, do 4.º ano de escolaridade, de ambas as zonas populacionais, inexistindo qualquer outro padrão de recorrência no que diz respeito às variáveis do estudo.

Finalmente, e no que respeita às funções características da parte preparatória das histórias, verificou-se que em seis dos 26 casos em que estas existiam, apareciam integradas na parte principal. Com uma única exceção, estes casos correspondem a histórias em que o nó da intriga

está incompleto ou mesmo ausente. Uma vez que o nó da intriga marca o final da parte introdutória e o início da parte principal de uma história, a incompletude ou a ausência deste parece ter diluído a estrutura. Observando o esquema narrativo abaixo, resultante da análise de uma história contada por uma criança da zona rural, do 3º ano de escolaridade e do sexo feminino, sem recurso à manipulação de materiais, verificamos que o nó da intriga está incompleto, já que se identifica apenas uma das quatro funções que definem este ponto estrutural da narrativa ($A/\alpha B C \uparrow$). Verificamos, igualmente, que as últimas duas funções da única sequência da história correspondem ao emparelhamento de funções preparatórias *Interdição, Ordem ou Proposta* (γ) e *Transgressão da interdição, Execução da ordem ou Aceitação da proposta* (δ), claramente deslocadas na ordem estrutural postulada pelo modelo. A história apresenta várias fragilidades morfológicas, não possuindo um verdadeiro desenvolvimento e não tendo desenlace ou sequer remate.

Esquema narrativo de R3F052.SM (cf. anexo08_DIG):

I. $\alpha \beta^3 \eta^3 \theta^3 B^3 Ex^2 U=\gamma^1 \delta^1$

A distribuição percentual destes casos pelas variáveis do estudo (cf. gráfico 71) mostra-nos discrepâncias relevantes no que respeita à “zona populacional”, ao “sexo” e à “natureza da tarefa de conto da história”. Como observamos, este deslocamento das funções preparatórias para a parte principal foi mais comum nas histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana e do sexo feminino.

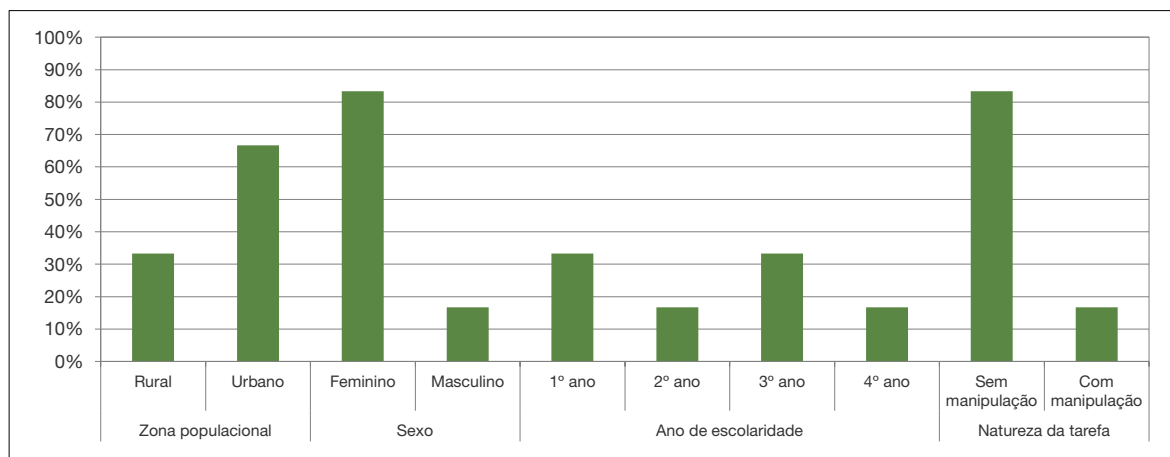


Gráfico 71. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do deslocamento para a parte principal de funções constantes da parte preparatória das histórias.

Parte principal

A parte principal das histórias integra o nó da intriga, o desenvolvimento e o desenlace, segmentos estruturais a que correspondem conjuntos de funções específicas, e que analisamos em seguida, de forma individual e sequencializada.

Nó da intriga

O nó da intriga constitui-se pelo agrupamento de funções *Malfeitoria* (A) ou *Falta* (α), *Envio do herói ou apelo de socorro* (B), *Decisão de agir* (C) e *Partida do herói* (\uparrow).

De acordo com o modelo de Propp (1992), e como vimos anteriormente, as funções preparatória tornam possível, ou facilitam, a ocorrência da *Malfeitoria* (A) e o momento em que esta é praticada dá início à intriga da história. As formas específicas de *Malfeitoria* são, no modelo, extremamente variadas: esta função contém 18 funções variantes. No entanto, nem todos os contos começam pela realização da *Malfeitoria* (A). Há outros inícios, muitas vezes seguidos do mesmo desenvolvimento que os contos que começam pela função A. Ao analisar este fenómeno, Propp concluiu que estes contos partem de uma situação de *Falta* (α) ou penúria, o que dá azo a uma busca análoga à que se segue à *Malfeitoria*.

À *Malfeitoria* ou *Falta* (A/ α) segue-se o *Envio do herói ou apelo de socorro* (B), um momento de transição ou mediação, em que, tipicamente, acontece a divulgação da notícia da *Malfeitoria* ou da *Falta* e é dirigido ao herói um pedido ou uma ordem de socorro da vítima. As modalidades desta função invariante diferem, dependendo da tipologia de herói que a história integra: o herói-que-demanda-alguém ou o herói-vítima. No primeiro caso, temos, por exemplo, o cavaleiro que parte em busca da jovem raptada - a história conta as aventuras do cavaleiro na sua demanda e, nessa medida, é ele o herói, e não a jovem raptada. Se, por outro lado, a história segue as peripécias da jovem raptada, sem se interessar pelos que ficam, então a jovem é o herói-vítima.

A função seguinte do nó da intriga, *Decisão de agir* (C), estabelece o início da ação contrária à do agressor e caracteriza-se por declarações (o herói declara a sua decisão de agir). Segundo Propp (1992), nem sempre esta decisão é mencionada no conto e, no caso das histórias cujo herói é a vítima, a função está naturalmente ausente.

A *Partida do herói* (\uparrow) sucede, obviamente, a *Decisão de agir* (C) e, uma vez mais, a partida do herói-que-demanda é diferente da do herói-vítima, já que as finalidades diferem igualmente: o primeiro parte numa busca e o segundo ausenta-se sem qualquer intenção de procura. Não existe, todavia, qualquer diferença do ponto de vista da codificação da função, originalmente identificada no modelo pelo carácter grego Ξ , que optámos por substituir pelo símbolo \uparrow , pela imediatez semântica que comporta.

Em alguns dos contos do *corpus* analisado por Propp (1992), a *Partida* não existia porque toda a ação se desenrolava no mesmo local. Em alguns outros, e em antítese, a partida era reforçada, tomando a forma de uma fuga. Não obstante as particularidades, o modelo estabelece um nó da intriga composto pelo agrupamento das quatro funções que vimos acima, em sucessão lógica e temporal. A ação, afirma Propp, vem a seguir.

Ainda que muitos contos se cinjam a uma sequência de blocos estruturais, fazendo seguir ao nó da intriga o desenvolvimento e o desenlace e terminando com o remate, nem sempre é este o caso. O conto pode, a dado momento, submeter o herói a novas desgraças, sujeitando-o a uma nova *Malfeitoria* ou *Falta* ($^{\circ}A/^{\circ}\alpha$), que tanto pode ser igual à que tinha dado origem à primeira

intriga como pode ser totalmente distinta, dando origem a uma nova sequência de funções. Cada sequência de funções terá, portanto, um nó da intriga e, nessa medida, a sequência voltou a ser considerada como unidade contextual para a contabilização das funções.

Na maioria das 85 sequências existentes nas histórias analisadas havia nó da intriga, muito embora se tenha verificado que, num número muito relevante de casos, o nó da intriga estava incompleto, faltando uma ou mais das quatro funções que o compõem. O quadro 48 permite ainda observar que, em 14 das 85 sequências, não se identificaram funções pertencentes ao nó da intriga.

	Nó da intriga		
	<i>Completo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Inexistente</i>
Nº de casos	32	39	14

Quadro 48. Nó da intriga: existência de funções e completude do agrupamento de funções.

A distribuição percentual dos casos em que inexistiam funções do nó da intriga pelas variáveis do estudo (cf. gráfico 72) mostra discrepâncias particularmente relevantes no que diz respeito à variável “sexo”, observando-se percentagens superiores de casos entre as crianças do sexo feminino. Nas restantes variáveis do estudo, e muito embora se observem percentagens superiores na zona rural, no 4.º ano de escolaridade e em histórias contadas sem manipulação de materiais, os diferenciais são pequenos.

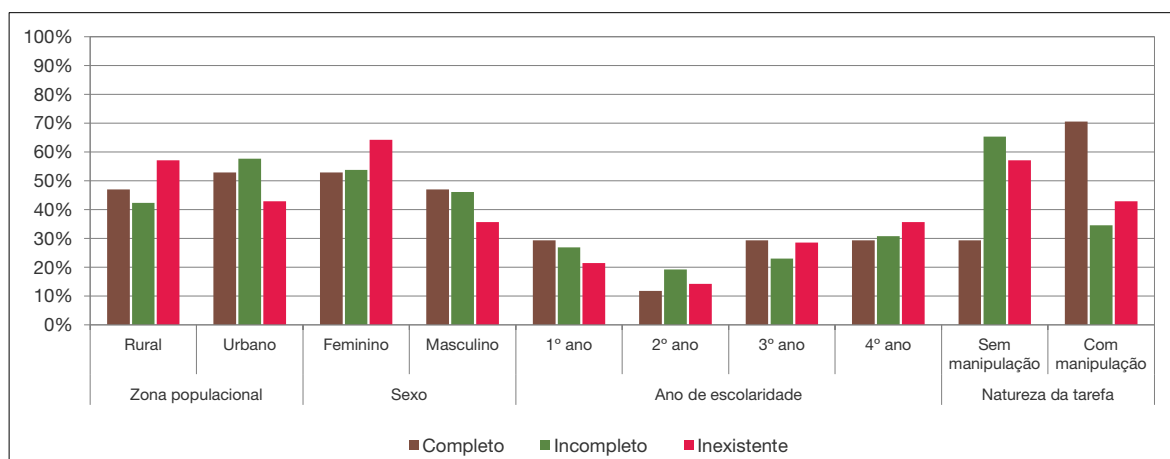


Gráfico 72. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de funções e completude do agrupamento de funções do nó da intriga.

As sequências que apresentavam nó da intriga completo foram observadas, na sua maioria, em histórias contadas com manipulação de materiais, verificando-se uma distribuição percentual dos casos muito equilibrada pelas restantes variáveis do estudo, exceto no caso do “ano de escolaridade”, em que o 2.º ano regista um número menor de ocorrências (como vimos anteriormente, foi neste ano de escolaridade que se registou o número mais elevado de casos de inexistência de qualquer função).

As situações de incompletude do nó da intriga foram, de facto, as mais comuns, e a distribuição

percentual destes casos pelas variáveis do estudo é razoavelmente equilibrada, exceto no que diz respeito à “natureza da tarefa de conto da história”: como observamos no gráfico 72, apresentado anteriormente, a percentagem de casos quase duplica em histórias contadas sem recurso à manipulação de materiais.

Na maioria dos casos em que o nó da intriga estava incompleto, verificou-se a ausência das funções *Envio do herói ou apelo de socorro* (B), *Decisão de agir* (C) e *Partida do herói* (↑), resultando em nós da intriga muito mutilados, circunscritos à *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α).

Nó da intriga incompleto				
	<i>BC↑ ausentes</i>	<i>C ausente</i>	<i>C↑ ausentes</i>	<i>↑ ausente</i>
Nº de casos	18	9	10	2

Quadro 49. Nó da intriga incompleto: funções ausentes no agrupamento.

O esquema narrativo seguinte, resultante da análise de uma história contada por uma criança da zona rural, do 2.º ano de escolaridade e do sexo masculino, sem recurso à manipulação de materiais, exemplifica estas situações. Este exemplo foi escolhido pelo seu paradigmatiso, no sentido em que os restantes casos se lhe apresentam semelhantes do ponto de vista morfológico. Não existe, em qualquer uma das três sequências que compõem a história, o típico momento de mediação em que a *Malfeitoria* ou *Falta* é divulgada e em que o herói é enviado em socorro de alguém ou em busca de algo que lhe é pedido (B). Em consequência, também não existe, por parte do herói, a decisão de agir, de se opor à ação do agressor (C), nem se dá qualquer partida (↑).

Esquema narrativo de R2M042.SM (cf. anexo08_DIG):

- I. $\alpha [\alpha^5 F^9 K^5 D^x E^x F^1]$
 II. ${}^{\circ}A^3 K^{11} U^{\text{contr}^n} A^{\text{neg}}$
 III. $\beta^3 + \beta^1 {}^{\circ}A^{14}$

O nó da intriga resume-se a *Faltas* ou *Malfeitorias*, às quais se seguem funções características do desenvolvimento, como a *Receção do objeto [mágico]* (F) que permite a *Reparação da Malfeitoria ou Falta* (K), como acontece na primeira sequência; do desenlace, passando-se diretamente para a *Reparação da Malfeitoria ou Falta* (F), como no caso da segunda sequência; ou às quais não se seguem quaisquer outras funções, como no caso da terceira sequência, em que a história termina de forma abrupta, inexistindo desenvolvimento, desenlace e remate.

Com um número relevante de ocorrências - embora menor face à circunstância anterior (cf. quadro 49) -, foi possível observar a ausência das funções *Decisão de agir* (C) e *Partida do herói* (↑) e a ausência única da função *Decisão de agir* (C). Como tivemos já ocasião de referir, ambas as situações são previstas no modelo de Propp (1992): a decisão de agir nem sempre é relatada ou nem sempre faz sentido (como no caso em que o herói é a vítima) e a partida nem sempre tem lugar, já que a história pode acontecer num único local, sem necessidade de deslocações.

Nas 71 sequências em que existia nó da intriga, verificou-se que, na maioria dos casos, este tinha

início com uma *Falta* (α), em vez de uma *Malfeitoria* (A), embora a diferença no número de casos não seja muito relevante (cf. quadro 50). A distribuição percentual pelas variáveis do estudo é equilibrada, não existindo discrepâncias com valor de relevância, como se observa no gráfico 73.

Início do nó da intriga	Nº de casos
α <i>Falta</i>	38
A <i>Malfeitoria</i>	33

Quadro 50. Funções de início do nó da intriga: *Falta* (α) versus *Malfeitoria* (A).

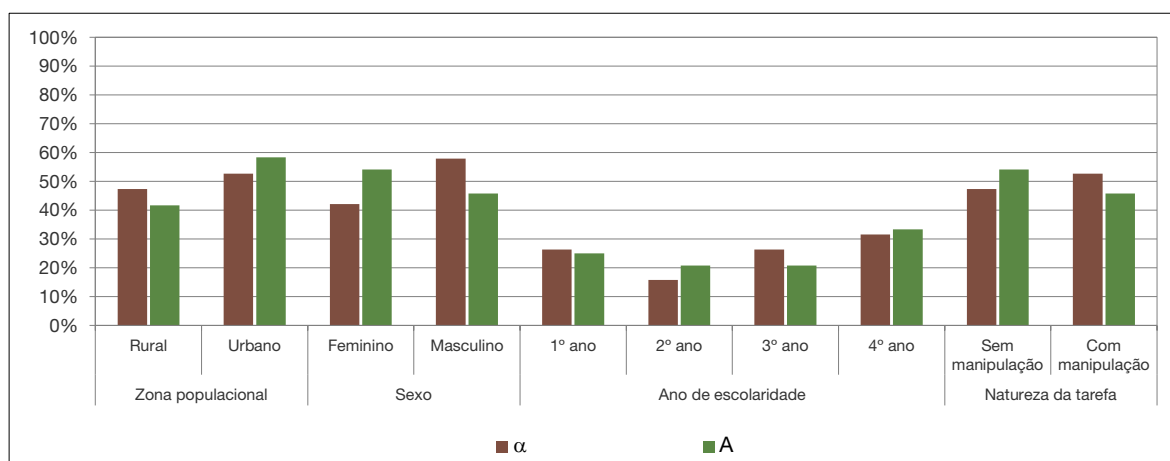


Gráfico 73. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da frequência de utilização das funções *Falta* (α) e *Malfeitoria* (A).

Como mostra o quadro 51, a modalidade de *Falta* (α) mais frequentemente utilizada foi *Formas racionalizadas* (α^5), de que são exemplo as necessidades básicas (como comida, bebida, cuidados de saúde, etc.):

Era uma vez um gigante que tinha medo de crianças. E, uma vez, duas crianças estavam perdidas no bosque e encontraram um grande castelo. E abriram a porta. E depois, estavam a- disseram *Estamos esfomeados*. (R3M.SM)

Era um vez uma velhinha que tinha um gatinho. ((a criança pega no boneco de pelúcia – um gato e coloca-o junto do fantoche)) Ela gostava muito dele. Só que um dia o gatinho ficou doente e ela já não sabia o que fazer. Ela pediu ajuda e apareceu-lhe uma fada (U4F.CM)

<i>Falta</i> (α): funções variantes utilizadas	Nº de casos
α^1 <i>Falta de um ser</i>	1
α^3 <i>Necessidade de um objeto</i>	6
α^4 <i>Uma forma específica</i>	5
α^5 <i>Formas racionalizadas</i>	26

Quadro 51. *Falta* (α): funções variantes utilizadas.

Com uma frequência de utilização muito inferior, aparecem as modalidades *Necessidade de um objeto* (α^3), de natureza não mágica, como por exemplo, uma faca, um garfo, etc., e *Uma forma específica de falta* (α^4), de que são exemplos um brinquedo específico, um garfo de ouro, etc. De

todas as funções variantes da *Falta* características do modelo (no total de cinco), a função *Necessidade de um objeto mágico* (α^2) não foi utilizada pelas crianças.

O gráfico 74 permite concluir que as diferenças registadas na distribuição percentual da frequência de utilização das funções variantes da *Falta* (α) pelas variáveis do estudo não apresentam relevância, uma vez que são reduzidas.

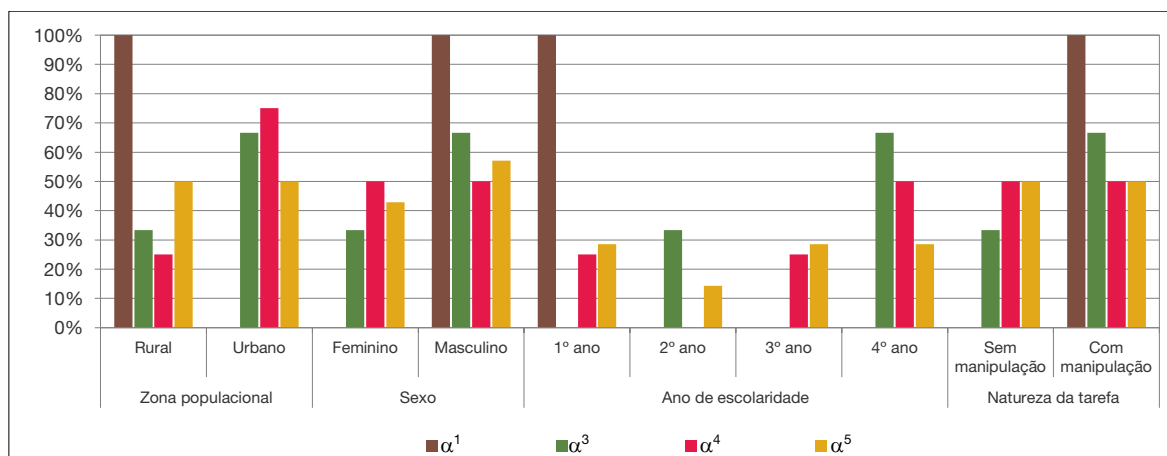


Gráfico 74. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Falta* (α).

As modalidades de concretização da *Malfeitoria* (A) são, no modelo de Propp (1992), mais diversificadas e específicas do que as da *Falta* (α), constituindo-se num total de 20 funções variantes. No entanto, nos casos dos nós da intriga que, nas sequências das histórias contadas pelas crianças, tinham início com uma *Malfeitoria* (A), foram identificadas apenas sete (cf. quadro 52) das 20 modalidades previstas no modelo, tendo duas delas sido adaptadas para que melhor se adequassem ao *corpus*.

No modelo, originalmente, a função variante A^3 refere-se, em específico, à pilhagem ou inutilização de colheitas, tomando a designação de *O agressor pilha ou estraga o que foi semeado* e a função variante A^5 (*O agressor faz um roubo ou um rapto sob outras formas*) amplia a ação do roubo, permitindo que o seu objeto seja outro que não apenas colheitas (como em A^3) ou a luz do dia (como em A^4). No nosso *corpus*, inexistiam situações de pilhagem ou inutilização de colheitas, mas existiam situações em que o agressor roubava, estragava ou desarrumava objetos que pertenciam a outra personagem. Assim, e para que pudéssemos acomodar estas especificidades das histórias contadas pelas crianças sem ter que, nestes casos, acrescentar novas funções, optámos por adaptar estas duas variantes, da seguinte forma: A^3 passou a designar-se por *Estraga ou desarruma* (deixando de integrar a pilhagem) e A^5 passou a designar-se de *Roubo* (abarcando todas as formas de roubo, à exceção do roubo da luz do dia).

Por outro lado, existiam casos que não encontravam descrição em qualquer das funções variantes previstas, pelo que foram acrescentadas funções variantes à *Malfeitoria* (A), derivadas do *corpus* (cf. quadro 53).

<i>Malfeitoria</i> (A): funções variantes do modelo utilizadas	Nº de casos
A ¹ <i>Rapta</i>	3
A ³ <i>Estraga ou desarruma</i>	4
A ⁵ <i>Rouba</i>	3
A ⁶ <i>Provoca danos corporais</i>	6
A ⁸ <i>Exige ou usurpa a sua vítima</i>	2
A ¹³ <i>Manda matar alguém</i>	2
A ¹⁴ <i>Mata alguém</i>	4

Quadro 52. *Malfeitoria* (A): funções variantes do modelo utilizadas.

<i>Malfeitoria</i> (A): funções variantes deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas	Nº de casos
A ^{xiv} <i>Existe o resultado violento (morte) mas não existe um agressor explícito</i>	2
A ²⁰ <i>Agride verbal ou emocionalmente</i>	1
A ²¹ <i>Provoca um acidente</i>	1
A ²² <i>Faz batota</i>	4
A ²³ <i>O agressor, tendo a possibilidade de reparar uma Falta, não o faz</i>	1

Quadro 53. *Malfeitoria* (A): funções variantes deduzidas do *corpus* utilizadas.

Ao observar os quadros 52 e 53, apresentados anteriormente, conclui-se que os 33 casos de sequências cujo nó da intriga tinha início com uma *Malfeitoria* (A) se encontram bastante diluídos pelas funções variantes do modelo e derivadas do *corpus*. De entre todas elas, a variante *Provoca danos corporais* (A⁶) foi a mais utilizada. Nestes seis casos, o agressor é-o literalmente, levando a cabo ações que resultam em danos físicos em outra personagem:

Chefe, chefe, vem aí uma menina. ((chefe)) *Manda-a entrar para nós a matarmos.* ((empregado)) *Entre, entre.* ((a menina entra)) ((chefe)) *Olá menina. Como é que se chama?* ((menina)) *Andreia.* ((chefe)) *Eu sou o Pedro. O que é que você veio cá fazer?* ((menina)) *Vim procurar os dois malvados que tinham os cabelos pretos e vermelhos.* ((chefe)) *Sou eu mesmo. Vais morrer. láááá.* ((o chefe lança-se sobre a menina e atinge-a com um corno)) ((menina)) *Áhhhh, áááááhhhhh.* ((a menina cai))(R3M.CM)

Era hora do almoço. (([...] pega no boneco de pelúcia e no rei, dirigindo-se à princesa)) *Pronto, filha, estás pronta para casar?* ((princesa)) *Não me caso pai.* ((rei)) *Vais casar.* ((a criança pega no rei e agride com a cabeça do fantoche a cabeça da princesa)) *Tum. Toma.* (U4M.CM)

Em algumas outras sequências (quatro casos), os danos físicos resultam na morte da personagem, consumando-se a função variante *Mata alguém* (A¹⁴), como nos mostram os exemplos seguintes:

Numa noite ela foi-se deitar ((refere-se ao fantoche01: fada triste)) e chegou aquela tal velhinha. Subiu pela janela e pôs veneno no seu copo. E foi-se embora. Ela acordou, bebeu a sua aguinha.[...] ((fantoche04: fadinha)) *Está bem. Ah, mas preciso de te contar uma coisa muito triste. Hoje a tua amiga morreu. Por causa daquele tal veneno.* (U3F.CM)

Quando já estava a crescer a barriga, mais ainda, a menina lá da floresta morreu. Foi por causa do gigante. ((a criança pega na menina e coloca-a num sítio mais visível)) Ela estava a dormir num sítio em que o gigante visse e tau. ((a criança pega no gigante e atira-o para cima do fantoche da menina)) *Comeu-a com a barriga inteira.*(U3F.CM)

Em duas sequências, a ação da *Malfeitoria* (A), resultando igualmente na morte de personagens, não integrava, porém, a esfera de ação de qualquer personagem, inexistindo um agressor explícito a quem as mortes pudessem ser imputadas. Surgiu, assim, a necessidade de uma nova variante para a *Malfeitoria*, que designámos por *Existe o resultado violento (morte) mas não existe um agressor explícito* (A^{xiv}).

Era uma vez um- um menino que tinha pais, os pais e um irmão e os pais foram viajar e ele foi para casa do tio dele. E- e- quando os pais chegaram, foram passear de carro e tiveram um acidente. Os pais foram para o hospital e ele ficou de novo no tio. Depois os pais ficaram muito mal, ele ficou um tempo no tio e depois os pais morreram. (R4M.SM)

Era uma vez um rio que tinha um lago muito grande. Que tinha um tubarão, peixes, baleias e tinha um jardim à volta bonito, com flores, animais selvagens, animais bons e tinha um grande castelo com um monte de barras de palha e era feito de doces... de caramelos. Ao outro dia, comeu um bocado e foi- e morreu- e morreu um peixinho pequenino. (R1F.SM)

As restantes funções variantes em que se registou um número de quatro ocorrências têm uma natureza menos violenta: o agressor faz batota (A²²), função variante deduzida do *corpus*, e o agressor estraga ou desarruma algo que pertence a outra personagem (A³). Transcrevem-se, em seguida, trechos de sequências de histórias codificadas nestas categorias, respetivamente.

Era uma vez- havia dois castelos e num castelo tinha uma princesa e no outro tinha um príncipe. E um dia essa princesa apaixonou-se pelo príncipe. Mas o seu pai, o rei, queria que ela se casasse com um- outra pessoa. Porque ela queria-se casar com o príncipe. E ela dizia que não, dizia que não porque ela não queria. Porque ela já tinha contado ao pai. E então o pai, um dia, disse assim *Então vamos fazer uma coisa. É assim. Vamos fazer umas... pronto- uns jogos e quem ganhar mais pontos, ou seja, quem ganhar mais jogos, fica com a princesa.* Então eles prepararam os jogos e havia- tinham que ir caçar. Quem caçasse mais coelhos- tinham assim que caçar muitos coelhos. Depois tinham que pescar- porque os castelos eram perto de um rio. Tinha que pescar, tinham que dar umas voltas ao castelo, eles escondiam lá um tesouro e eles tinham que descobrir o tesouro. Mas isso tudo, o rei fez batota com o outro- com a outra pessoa que ele queria que se casasse com a princesa. Ensinava-lhe os caminhos, já tinha matado alguns coelhos e assim e deixou-os lá num canto para o outro os ir buscar, e assim. (U4F.SM)

Estava outra vez na sala a desarrumar tudo para ele arrumar. Que ele sabia que ele era muito preguiçoso. (R2F.CM)

De entre as restantes funções variantes da *Malfeitoria* (A) utilizadas pelas crianças, apenas quatro reúnem mais do que um caso. Trata-se de modalidades que envolvem *Rapto* (A¹), *Roubo* (A⁵), a *Exigência da vítima na sequência de um pacto* (A⁸) e *Mandar matar alguém* (A¹³), como ilustram, respetivamente, as transcrições seguintes.

Era uma vez um rei que estava muito chateado. E depois chamou o filho ((a criança pega noutro fantoche – príncipe)) e disse *Filho, eu vou- vou sair e já volto.* ((a criança esconde o fantoche do rei e continua a segurar no do príncipe)) *Ai, ai... ..* Passou algum tempo e o rei ainda não tinha aparecido e o príncipe estava preocupado. E mandou chamar os guardas. ((a criança pega no outro fantoche – o guarda, e coloca-o frente a frente com o príncipe)) *Vai procurar o rei. Depressa que ele desapareceu.* ((a criança faz desaparecer os dois fantoches e pega num outro – o sapo e no rei, o sapo está a agarrar o rei e diz)) *Ah, ah, ah. Raptei o rei e ninguém o vai encontrar.* (R4M.CM)

[...]Depois... ((a criança levanta-se e distribui as máscaras por vários locais do sofá, colocando a máscara humana e a do rato juntas e a do pássaro um pouco mais afastada)) a mãe estava lá a arrumar a casa, lá na cozinha, e o Nico espreitou pela fechadura. E como aquilo tinha muito andares ela subiu, subiu e subiu até ao sótão, que ia lá buscar uma coisa. E o Nico espreitou pela porta do quarto e viu-a a subir ao sótão e pensou *Agora vou lá abaixo, ao armário dos doces, e vou roubar um doce.* ((a criança pega na máscara humana)) E lá estava uma menina muito pequenina e também um ratinho- que era amiga do ratinho, a espreitar- que vivia com o ratinho na casa. Os dois aqui a espreitar. ((a criança juntou mais as máscaras)) E viram o Nico a ir ao armário dos doces, buscar um doce, e levou para o quarto. (U4F.CM)

[...]O rei, como ficou mais alegre ainda lhe propôs um sítio mais, mas muito mais alto do que os normais. Então, ela como não tinha mais nenhuma joia ofereceu, se ele mete-se aquilo em ouro era princesa então ela casava

com o rei e será que eles tinham um bebé. Então ela prometeu *Se eu tiver um bebé dou-te o bebé*. Então, ele aceitou e fez aquela palha em ouro. Então, o rei casou-se com a mulher e tiveram um bebé. Então o anãozinho foi lá a casa dela pedir-lhe o bebé. (U4M.SM)

[...] Depois a Bruxa casou-se com ele já era o Capuchinho muito grande. E depois ela era malvada e mandou uhm- uhm- matar pessoas e pediu assim ((a criança pega noutro fantoche e coloca em frente ao que tem na sua mão e que representa a bruxa)) Mata uhm- o Capuchinho Vermelho. (R1F.CM)

As modalidades da *Malfeitoria* (A) que correspondem a casos únicos são, na sua totalidade, derivadas do *corpus*. Elas descrevem especificidades que as ações previstas no modelo não consideravam, nomeadamente agressões que tomam uma natureza verbal ou emocional (A²⁰), em vez de física, a responsabilidade por um acidente (A²¹) e a recusa, por parte do agressor, em reparar uma *Falta* (A²³), e que se transcrevem abaixo.

((boneco01)) *Vou-me embora. Vocês são muito chatos.* ((O boneco01 é afastado)) (R2F.CM)

Foram e depois a meio do caminho o comboio teve um acidente. E depois- mas foi de propósito, foi o senhor que fez de propósito. (U2F.SM)

Era uma vez um rei que era mau e depois ele tinha um povo e o povo pedia-lhe coisas mas ele não fazia nada. (U3M.SM)

No que diz respeito à distribuição percentual pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes da *Malfeitoria* (A) existentes no modelo de Propp (cf. gráfico 75), observamos que a variante mais utilizada – *Provoca danos corporais* (A⁶) – foi-o, sobretudo, por crianças do sexo masculino, do 1.º ano de escolaridade e em nós da intriga de histórias contadas com manipulação de materiais. As modalidades *Mata alguém* (A¹⁴) e *Estraga ou desarruma* (A³) foram identificadas, maioritariamente, em sequências de histórias contadas por crianças do sexo feminino, no primeiro caso, da zona urbana e do 3.º ano de escolaridade e, no segundo caso, da zona rural e do 2.º ano de escolaridade.

Na utilização das funções A¹, A⁵ e A⁸ encontramos diferenças relevantes apenas no que diz respeito à “zona populacional” e ao “ano de escolaridade”, sendo a distribuição percentual pelas variáveis “sexo” e “natureza da tarefa” equitativa. No caso do *Rapto* (A¹), verificamos que foi exclusivamente utilizada por crianças da zona rural e do 3.º e do 4.º ano de escolaridade. O *Roubo* (A⁵) e a *Exigência ou usurpação da vítima* (A⁸) foram identificadas unicamente em sequências de histórias contadas por crianças da zona urbana, no primeiro caso, do 2.º e do 4.º ano de escolaridade e, no segundo caso, dos 1.º e 4.º anos de escolaridade. Finalmente, a função *Manda matar alguém* (A¹³) foi exclusivamente utilizada por crianças do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, existindo uma distribuição equitativa dos casos pelas restantes variáveis do estudo. A observação do gráfico 75 permite ainda concluir que existiu uma utilização mais diversificada das funções variantes da *Malfeitoria* (A) entre as crianças da zona urbana e do 4.º ano de escolaridade.

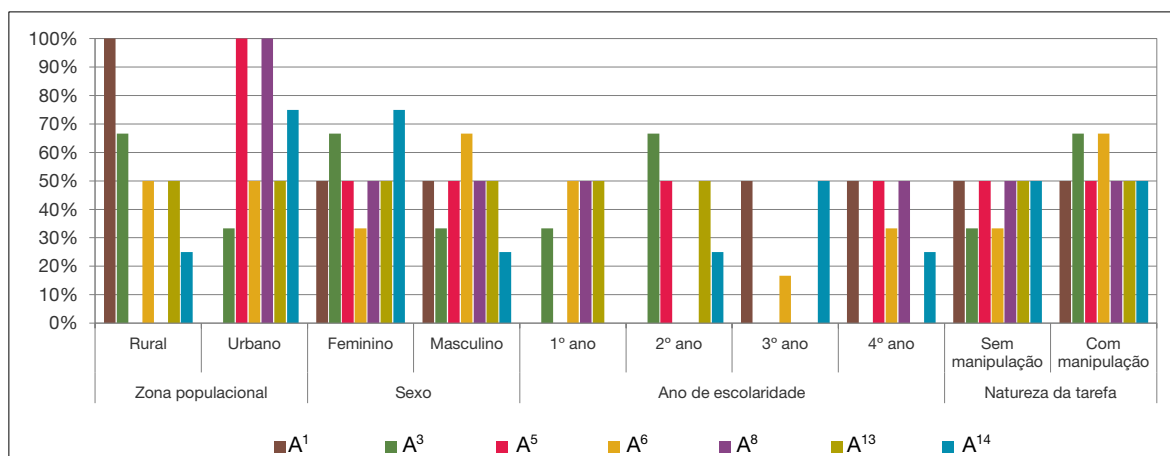


Gráfico 75. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Malfeitoria* (A) existentes no modelo de Propp.

A análise da distribuição das funções variantes da *Malfeitoria* (A) deduzidas do *corpus* pelas variáveis do estudo (cf. gráfico 76) permite concluir que, de uma forma geral, estas funções foram identificadas, sobretudo, em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino e do 2.º ano de escolaridade, tratando-se, na sua maioria, de casos únicos, como tivemos já oportunidade de referir.

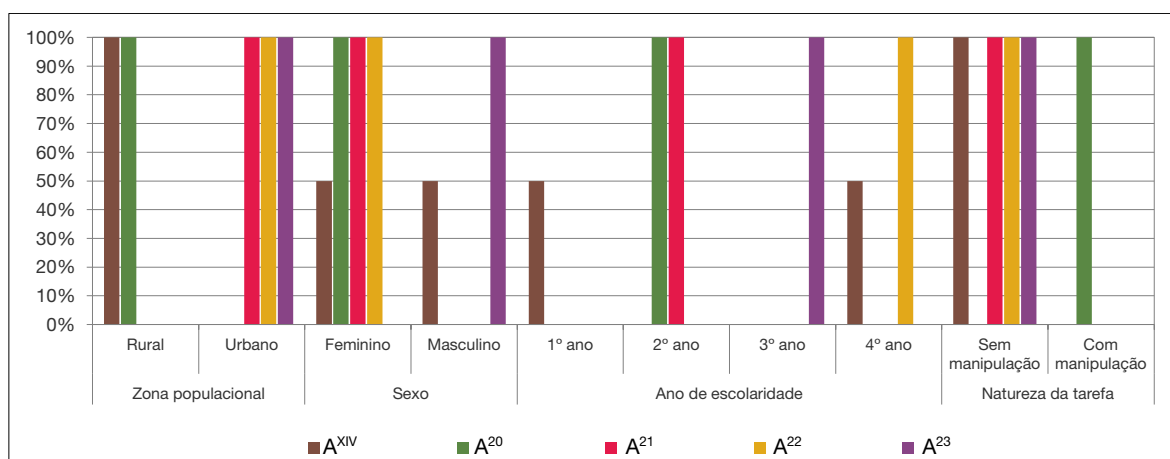


Gráfico 76. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Malfeitoria* (A) deduzidas do *corpus*.

O modelo prevê a existência da negativa de algumas funções (por exemplo, F^{neg} designa a negativa da função *Transmissão do objeto mágico* (F) e descreve as situações em que esta transmissão não se efetiva; ou J^{neg} , que designa a negativa da função *Vitória sobre o agressor* (J) e descreve as situações em que o herói é derrotado), mas não a negativa da *Malfeitoria* (A). No entanto, foi-nos possível identificar seis casos em que a *Malfeitoria* acaba por não se concretizar, configurando uma negativa da função.

Um destes casos, cuja sequência narrativa se transcreve abaixo, encontra contexto num rudimento de triplicação³⁹, em que o conjunto de funções *Malfeitoria* (A), *Reparação da Malfeitoria* (K) e *Não punição do agressor* (U^{contr}), se repetem um número indeterminado de vezes, até terem um desfecho positivo: a *Malfeitoria* não é cometida (A^{neg}).

Esquema narrativo de R2M042.SM (cf. anexo08_DIG):

[...]
II. A³ K¹¹ U^{contr,n}
A^{neg}
[...]

Os restantes casos assumem-se como dupla (ou até tripla) significação morfológica de uma mesma função⁴⁰. Vejamos o exemplo abaixo, que se assume representativo.

Esquema narrativo de U2M125.SM (cf. anexo08_DIG):

I. α § B^{III} C A⁵ § [H J]=A^{neg} U
[...]

O esquema narrativo transcrito descreve uma história em que uma raposa, depois de já ter roubado um pintainho (A⁵), tenta comer outros animais, mas é impedida de o fazer por um homem. O homem não permite que uma nova *Malfeitoria* venha a ter lugar (A^{neg}), o que pressupõe uma oposição às intenções do agressor, combatendo-o (H), e uma vitória nessa ação opositiva ou combate (J), sem que exista, todavia, informação suficiente para que seja possível aplicar-se uma variante. Estamos perante a negativa da função *Malfeitoria* (A) e perante funções com dupla significação morfológica.

Como nos mostra o gráfico 77, a negativa da função *Malfeitoria* (A) foi identificada, maioritariamente, em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo feminino e do 2.º ano de escolaridade.

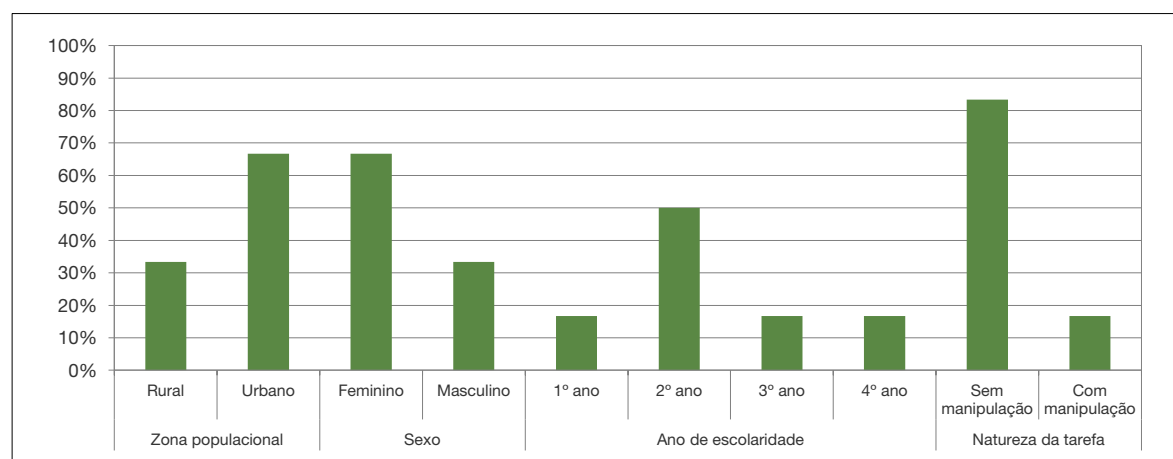


Gráfico 77. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização da negativa da função *Malfeitoria* (A).

³⁹ Versão rudimentar do fenómeno da triplicação (que abordaremos extensivamente mais à frente nesta secção), que descreve situações em que pormenores, funções, emparelhamentos, agrupamentos ou conjuntos de funções, ou até mesmo sequências inteiras, se encontram triplicadas.

⁴⁰ A dupla significação morfológica de uma mesma função é, de acordo com o modelo de Propp (1992), um fenómeno análogo às assimilações (a que já nos referimos anteriormente nesta secção), em que uma mesma ação pode categorizar-se em mais do que uma função.

Como já se referiu anteriormente, as modalidades de concretização da função *Envio do herói ou apelo de socorro* (B) previstas no modelo agrupam-se de acordo com a tipologia de herói que as leva a cabo, podendo tratar-se de um herói-que-demanda-alguém, cuja esfera de ação envolve as primeiras quatro variantes (cf. anexo 1) ou de um herói-vítima, responsável pelas três últimas.

Por outro lado, e no caso das variantes relacionadas com o herói-que-demanda-alguém, elas diferem no que diz respeito à personagem que impulsiona o envio do herói, distinguindo-se motivações extrínsecas (um apelo de socorro ou uma ordem ou pedido, como em B¹ e B²) e motivações intrínsecas, em que a iniciativa da partida vem do próprio herói (em resultado, ou não, da divulgação da notícia da *Malfeitoria*, como em B³ e B⁴).

Nas 53 sequências em que a função *Envio do herói ou apelo de socorro* (B) estava presente no nó da intriga foram identificadas apenas três das sete modalidades de concretização desta função (cf. quadro 54), e todas elas dizem respeito às variantes que integram a esfera de ação do herói-que-demanda-alguém.

<i>Envio do herói ou apelo de socorro</i> (B): funções variantes do modelo utilizadas	Nº de casos
B ² <i>Envia-se o herói em resultado de uma ordem ou um pedido</i>	2
B ³ <i>O herói parte/age de livre vontade</i>	41
B ⁴ <i>A notícia da desgraça é divulgada e o herói parte/age de livre vontade</i>	6

Quadro 54. *Envio do herói ou apelo de socorro* (B): funções variantes do modelo utilizadas.

Ao contrário do que se constatou relativamente à *Malfeitoria* (A), os casos concentram-se, sobretudo, numa das variantes: *O herói parte/age de livre vontade* (B³). Assim, e na maioria das situações, a iniciativa para a ação ou partida vem do próprio herói e não de uma qualquer outra personagem que apele ou ordene a sua partida, como nos mostram os exemplos a seguir transcritos.

Um camponês que vagueava pela floresta, a apanhar paus para acender a lareira, viu uma pessoa deitada no chão. *Ah, é o rei. Tenho que informar o nosso príncipe.* (R4M.CM)

Era uma vez um rei que era mau e depois ele tinha um povo e o povo pedia-lhe coisas mas ele não fazia nada. E um dia o povo reuniu-se e depois um homem foi lá e abriu as – ele- não- não podia apanhar nenhuma ponta de ar e depois um homem do povo foi lá e abriu-lhe a janela. E depois ele morreu e eles viveram felizes para sempre. (U3M.SM)

Na primeira transcrição, o camponês é, digamos, um herói fortuito, já que encontrar o rei foi o resultado accidental de uma ida à floresta, de livre vontade, para apanhar lenha. Na segunda transcrição, o herói age voluntariamente no sentido de libertar o povo da governação de um rei que não satisfazia as suas necessidades.

Registaram-se ainda casos de utilização de duas outras variantes da função *Envio do herói ou apelo de socorro* (B), muito embora em número que, comparativamente com a anterior, se assume pouco relevante. Trata-se das modalidades B⁴ e B². A primeira envolve uma prévia divulgação da *Malfeitoria* (A), que serve de motivação para a partida voluntária do herói. A segunda implica a existência de uma ordem ou pedido, muitas vezes acompanhadas de ameaças

ou promessas, e em função dos quais se faz o envio do herói. As transcrições seguintes ilustram cada uma destas variantes, respetivamente.

Irmã, irmã, irmã. () *Ela está muito ferida.* ((a irmã encontra a menina pega nela e leva-a para casa)) ((a criança pega no fantoche que representa o pai da menina e que é um rei)) *Alguém a atingiu. Quem foi?* ((irmã)) *Foi um malvado.* ((pai)) *Vamos lá. Em ação.* (R3M.CM)

E depois andava por lá e o rei disse *Isto não pode ser assim. Também quero um garfo mas desta vez é de ouro.* A princesa foi pedir senão o Senhor José era mandado para um poço com crocodilos ou para a prisão das masmorras. (U4M.SM)

Todas as variantes da função *Envio do herói ou apelo de socorro* (B) previstas no modelo pressupõem que a *Malfeitoria* (A) já teve lugar. No entanto, em quatro situações do nosso *corpus*, o herói parte ou age (em resultado de uma ordem ou pedido ou de livre vontade) porque (se) prevê a eventualidade da desgraça, isto é, a *Malfeitoria* não se concretizou ainda. Desta forma, foi necessário acrescentar duas variantes que descrevessem esta particularidade (cf. quadro 55) e que demonstramos nas transcrições seguintes.

((a criança pega num dos fantoches – um rei)) Era uma vez um rei que estava muito chateado. E depois chamou o filho ((a criança pega noutro fantoche – príncipe)) e disse *Filho, eu vou- vou sair e já volto.* ((a criança esconde o fantoche do rei e continua a segurar no do príncipe)) *Ai, aí...* Passou algum tempo e o rei ainda não tinha aparecido e o príncipe estava preocupado. E mandou chamar os guardas. ((a criança pega no outro fantoche – o guarda, e coloca-o frente a frente com o príncipe)) *Vai procurar o rei. Depressa que ele desapareceu.* (R4M.CM)

Então, chegou a casa e viu um cão à solta. Depois, a menina, que era mais velha, disse assim *Não vás, não vás.* E ele não foi. (U1F.SM)

<i>Envio do herói ou apelo de socorro</i> (B): funções variantes deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas	Nº de casos
B ^{II} <i>Prevê-se a eventualidade da desgraça e envia-se o herói em resultado de uma ordem ou um pedido</i>	1
B ^{III} <i>O herói prevê a eventualidade da desgraça e parte/age de livre vontade</i>	3

Quadro 55. *Envio do herói ou apelo de socorro* (B): funções variantes deduzidas do *corpus* utilizadas.

Observando o gráfico 78, verificamos que a distribuição percentual da utilização das funções variantes de *Envio do herói ou apelo de socorro* (B) existentes no modelo e deduzidas do *corpus* pelas variáveis do estudo mostra padrões de diferenciação geral acentuados sobretudo em B², modalidade exclusivamente utilizada em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo masculino e dos 2.º e 4.º anos de escolaridade.

No caso das funções variantes com uma frequência mais elevada de utilização, nomeadamente B³ e B⁴, observamos distribuições percentuais mais equilibradas. O diferencial com maior relevância diz respeito à utilização da modalidade B³ nas duas zonas populacionais, tendo-se verificado um número bastante superior de casos na zona urbana.

A utilização das funções variantes deduzidas do *corpus* corresponde, no caso de B^{II}, a uma ocorrência única (R4M.CM) e, no caso de B^{III}, a ocorrências que se registaram, em exclusivo, na zona urbana e no 1.º e no 2.º ano de escolaridade, sobretudo em sequências de histórias contadas sem manipulação por crianças do sexo feminino. Podemos ainda concluir que existiu uma utilização mais diversificada de variantes da função B entre as crianças da zona urbana, do sexo masculino e do 4.º ano de escolaridade.

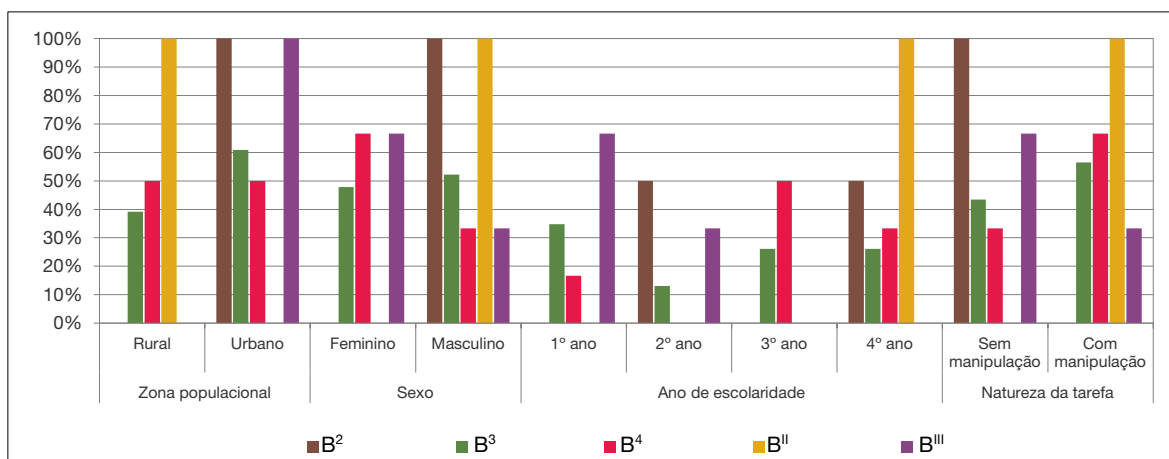


Gráfico 78. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Envio do herói* ou *apelo de socorro* (B) existentes no modelo de Propp e deduzidas do *corpus*.

Desenvolvimento

De acordo com o modelo, e após a *Partida do herói* (↑) que, como vimos, é a última das funções do nó da intriga, sucede-se um conjunto de nove funções que constitui o desenvolvimento da história.

Tipicamente, começa por entrar na história uma nova personagem, que toma a designação de doador (ou provedor), que submete o herói a provas ou ações diversas e de quem o herói, em resultado de uma reação favorável a essas provas ou ações, recebe um meio (geralmente mágico) que lhe é útil. Dá-se assim o agrupamento de funções *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D), *Reação do herói* (E) e *Receção do objeto [mágico]* (F).

A este agrupamento segue-se a *Deslocação no espaço* (G), em que o herói é transportado ou conduzido até ao local onde se encontra o objeto da sua demanda. O seguimento do desenrolar da ação faz-se mediante dois possíveis modelos de articulação de funções: o modelo H-J (*Combate contra o agressor* e *Vitória sobre o agressor*) ou o modelo M-N (*Tarefa difícil* e seu *Cumprimento*), de acordo com o esquema seguinte, em que I corresponde à função *O herói recebe uma marca*.



Estruturámos a análise de acordo com estes “sub-blocos” de agrupamentos e emparelhamentos de funções, começando pelo agrupamento DEF.

Verificámos que, na maioria das 85 sequências de que se compunham as histórias analisadas, não se identificaram funções pertencentes ao agrupamento DEF. Em 22 casos foi possível identificar funções deste agrupamento. Porém, como nos mostra o quadro 56, em 10 destas ocorrências o agrupamento estava incompleto. Como se observa no gráfico 79, as situações de completude, incompletude e inexistência do agrupamento DEF distribuem-se de forma razoavelmente equilibrada pela maioria das variáveis de estudo. De notar apenas a inexistência de casos de incompletude do agrupamento entre as crianças do 3.º ano de escolaridade e a

existência de um caso único entre as crianças do 2.º ano.

Agrupamento de funções DEF			
	Completo	Incompleto	Inexistente
Nº de casos	12	10	63

Quadro 56. Agrupamento de funções DEF: existência de funções e completude do agrupamento.

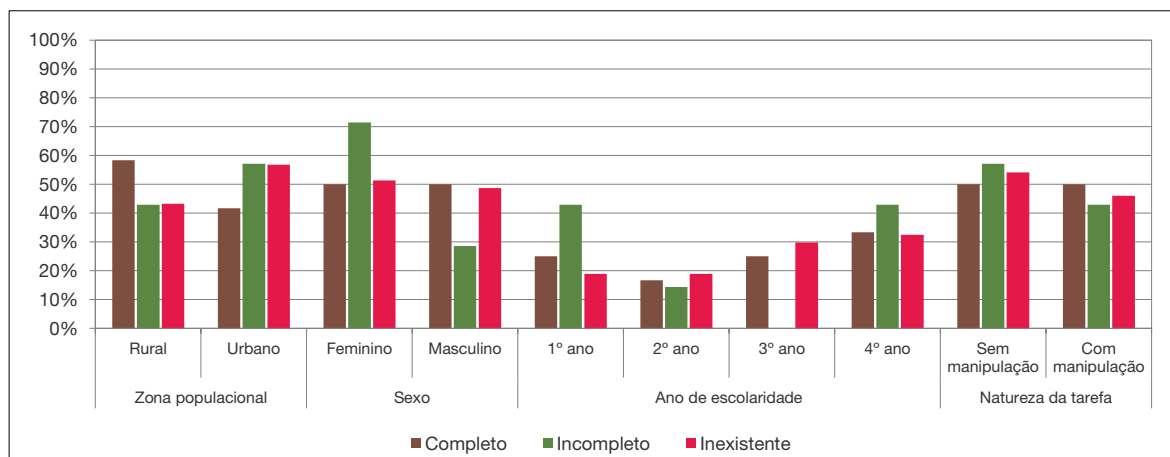


Gráfico 79. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de funções e completude do agrupamento de funções DEF.

Na quase totalidade dos casos em que o agrupamento se encontrava incompleto, e como mostra o quadro 57, verificou-se a ausência das funções *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) e *Reação do herói* (E).

Agrupamento DEF incompleto		
	DE ausentes	E ausente
Nº de casos	9	1

Quadro 57. Agrupamento DEF incompleto: funções ausentes no agrupamento.

No entanto, e como Propp (1992) faz notar, é possível que, quando o objeto pode vender-se ou comprar-se (F⁴), quando é encontrado ou cai, por acaso, nas mãos do herói (F⁵), ou quando aparece súbita e espontaneamente (F⁶), não exista qualquer preparação da sua transmissão e, em consequência, qualquer reação do herói. O mesmo acontece no caso da função variante *O objeto já se encontra na posse do herói* (F¹⁰), deduzida do *corpus*.

Verificámos também que, na maioria das situações em que D e E estavam ausentes (sete das nove ocorrências), as modalidades de operacionalização da *Receção do objeto [mágico]* (F) eram, efetivamente, as listadas acima, dispensando-se assim a precedência de D e E. Em dois casos, porém, seria expectável essa precedência, uma vez que as variantes utilizadas foram *O objeto é transmitido diretamente* (F¹) e *O objeto é roubado* (F⁸), ambas a presumir a interação do herói e do doador, que lhe transmite diretamente o objeto (tendo esta transmissão, muitas vezes, o caráter de uma recompensa) ou a quem o herói rouba o objeto. As transcrições seguintes exemplificam estes casos: na primeira, o objeto é transmitido diretamente, sem que a narração descreva

qualquer interação com o doador que envolva uma prova e consequente reação; na segunda, o herói rouba o objeto (um diamante), mas encontra-o, enquanto deambula por um castelo (inexiste o doador).

Mas este senhor, que o rei queria que se casasse com a princesa tinha pedido alguns peixes ao que o tinha socorrido e ele tinha dado. (U4F.SM)

Ele entrou e viu um diamante. Estava lá a dizer Este diamante é da bruxa. E o gato disse Este diamante é da bruxa. Vou roubá-lo. (U1F.SM)

A situação em que apenas E está ausente do agrupamento é interessante. Como nos mostra a transcrição seguinte, o doador é médico e receita um xarope ao herói. A *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) faz-se numa modalidade que não estava prevista no modelo, tendo originado uma nova variante, deduzida do *corpus*: *O doador receita/fornece o objeto ao herói* (D¹¹). A *Receção do objeto [mágico]* (F) confirma-se, na modalidade *O objeto come-se ou bebe-se* (F⁷), quando sabemos que o herói, de facto, tomou o xarope. Neste caso, a *Reação do Herói* (E) está ausente, já que não é morfologicamente necessária: sendo médico, o doador não faz depender a transmissão/receção do objeto da reação do herói.

Quando depois o médico receitou-lhe uma colher de xarope depois do comer. Depois ela foi para casa e fez isso. (R4F.CM)

O quadro 58 permite concluir que, nas sequências em que o agrupamento DEF estava completo e na única sequência em que, apesar do agrupamento estar incompleto, apenas E estava ausente (num total de 13 sequências) foram utilizadas cinco das 12 funções variantes da *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) previstas no modelo (cf. anexo 1), muito embora a maioria delas reúna uma quantidade irrelevante de ocorrências (entre um e dois casos).

<i>Preparação da transmissão do objeto [mágico]</i> (D): funções variantes do modelo utilizadas	Nº de casos
D ¹ <i>O doador põe o herói à prova</i>	4
D ² <i>O doador saúda e interroga o herói</i>	2
D ⁵ <i>Alguém pede misericórdia ao herói</i>	1
D ⁷ <i>Outros pedidos</i>	1
d ⁷ <i>Possibilidade do herói prestar um serviço a alguém</i>	1

Quadro 58. *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D): funções variantes do modelo utilizadas.

Como se observa, os casos mais recorrentes correspondem às situações em que o herói é sujeito a uma prova pelo doador (D¹) e em que o doador cumprimenta e questiona o herói (D²). No primeiro caso, a natureza das provas difere, passando, por exemplo, pelas que se transcrevem adiante. Na primeira transcrição, o carácter da interdição imposta ao herói (não comer doces) constitui o carácter da prova a que o herói é submetido: o objeto da interdição está disponível e é suposto o herói resistir à tentação. Na segunda transcrição, o doador posiciona-se como auxiliar mágico e, em troca da sua ajuda, pretende que o herói seja capaz de ser bondoso com toda a gente.

Era uma vez uma menina que era muito gulosa. E uma vez ela estava doente e a- a mãe foi ao médico com ela. Então, ela- o médico a chamou e o médico depois fez uma- uma- uma- ai, como é que vou explicar- assim- por exemplo- ai- ai. Um exame. Não sei como é. E depois ele adivinhou que era dos doces e ela depois nunca mais pôde comer doces. E ela às vezes- a mãe tinha lá e ela ia lá buscar mas depois a mãe via e mandava-a logo embora, para o quarto de castigo. (R2F.SM)

Era uma vez uma velhinha que tinha um gatinho. ((a criança pega no boneco de pelúcia – um gato e coloca-o junto do fantoche)) Ela gostava muito dele. Só que um dia o gatinho ficou doente e ela já não sabia o que fazer. Ela pediu ajuda e apareceu-lhe uma fada ((a criança pega num segundo fantoche – a fada, e aproxima-o da velhinha)) que lhe disse assim *Eu curo o teu gatinho mas em troca tu tens que ser bondosa para toda a gente*. E ela disse *Está bem*. A fada curou o gatinho e foi-se embora. (U4F.CM)

Relativamente ao segundo caso, que envolve a saudação e/ou as perguntas, Propp (1992) considera-o um enfraquecimento ou encobrimento da provação, que vimos anteriormente, e é a forma como o herói responde à interpelação do doador que vai determinar um desfecho positivo ou negativo no agrupamento de funções (o herói recebe ou não recebe o objeto, é ou não ajudado). As duas situações observadas nas histórias contadas pelas crianças, transcritas em seguida, correspondem a interpelações ou diálogos amistosos (os doadores não têm uma natureza hostil) e têm um desfecho positivo.

Então ele passou por um sítio e estava lá um homem que estava a vender fatos. E o Luís estava muito chateado-triste. E o homem reparou nele e- e chamou-lhe. O Luís foi lá e o homem deu-lhe, sem comprar, um fato. (U3M.SM)

E foram falar com o doutor Pato. E quando chegaram aqui o doutor Pato disse assim *Ai, sejam muito bem-vindos, sejam muito bem-vindos. Ainda bem que chegaram. Precisam de alguma coisa?* E a menina disse assim *Sim, doutor Pato, eu preciso- nós precisávamos que o senhor nos ajudasse a fazer alguma coisa*. (U4F.CM)

O gráfico 80 mostra-nos que a variante *O doador põe o herói à prova* (D¹) foi identificada, na sua maioria, em sequências de histórias contadas por crianças do sexo feminino. A distribuição percentual pelas restantes variáveis é absolutamente equitativa.

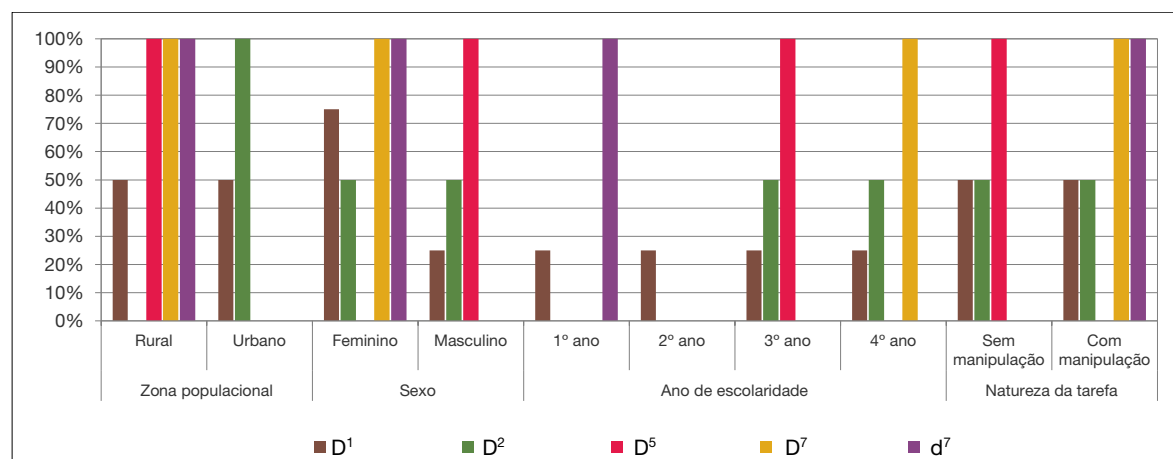


Gráfico 80. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) existentes no modelo de Propp.

A variante *O doador saúda e interroga o herói* (D²) foi exclusivamente utilizada por crianças da zona urbana e do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, de ambos os sexos e em ambas as tarefas de conto de história. As restantes funções variantes da *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) que, como vimos, correspondem a casos únicos, foram sobretudo identificadas em

sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino e, exclusivamente, da zona rural. Nenhuma delas foi utilizada por crianças do 2.º ano de escolaridade.

Existiram algumas situações em que, muito embora se identificasse a função *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D), nenhuma das variantes do modelo descrevia as suas especificidades. Como se observa no quadro 59, foram deduzidas do *corpus* três funções variantes, que reúnem, entre si, quatro ocorrências.

<i>Preparação da transmissão do objeto [mágico]</i> (D): funções variantes deduzidas do <i>corpus</i>	Nº de casos
D ^x <i>Mostra-se o objeto ao herói (sem se propor qualquer troca)</i>	1
d ¹⁰ <i>Propõe-se uma troca (mas sem que qualquer objeto seja mostrado)</i>	1
D ¹¹ <i>O doador receita/fornece o objeto mágico ao herói</i>	2

Quadro 59. *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D): funções variantes deduzidas do *corpus*.

As primeiras duas modalidades listadas no quadro configuram variações de *Mostra-se ao herói o objeto [mágico]* e *propõe-se uma troca* (D¹⁰), uma vez que, nas histórias contadas pelas crianças, verificou-se uma ou outra das ações pressupostas na função, mas nunca as duas em simultâneo. Assim, observámos uma situação em que era, de facto, mostrado o objeto ao herói, mas sem que nenhuma troca fosse proposta (D^x) e uma outra situação em que era proposta uma troca, mas sem que qualquer objeto fosse mostrado (d¹⁰), como nos mostram as transcrições seguintes.

Depois a avó punha-se à sombra do candeeiro, ou- ou à luz do candeeiro a costurar. A neta, depois, quando a avó tivesse acabado de costurar ia ver. Que era uma coisa para a neta. A neta disse *Vó, isto está muito bem*. Depois a avó disse *Obrigada neta*. Depois a avó deu aquilo à neta. (R2M.SM)

((rato)) *Eu queria conhecer o mar porque só ando na terra. E só gosto de queijo e () o mar.* ((pato)) *Está bem. Então eu levo-te ao mar e tu levas-me ao queijo.* (R1M.CM)

A modalidade *O doador receita/fornece o objeto mágico ao herói* (D¹¹) foi já apresentada anteriormente, no contexto da sequência em que apenas E estava ausente do agrupamento agrupamento DEF. À exceção desta sequência, em que, como vimos, inexistia uma reação do herói, verificámos que, em todas as outras sequências, as crianças fizeram corresponder à função variante de *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) a sua consequente em *Reação do herói* (E), quer na sua versão positiva quer na sua versão negativa (cf. transcrições anteriores e quadro 60). Por exemplo, à variante *O doador põe o herói à prova* (D¹) corresponde a utilização de *O herói sai-se bem (não se sai bem) da prova* (E¹).

Na maior parte das variantes da função *Reação do herói* (E), a reação pode ser positiva ou negativa. De facto, em três das sequências, que envolviam, sobretudo, a sujeição do herói a provas (D¹ e E¹), foi possível identificar a negativa da variante E (codificada como E^{1neg}). Um dos casos configura um rudimento de triplicação e, nessa medida, iremos retomá-lo mais adiante.

O agrupamento fecha com a efetiva receção do objeto pelo herói (F), função que, como demonstrámos anteriormente, nunca está ausente do agrupamento DEF nas sequências analisadas.

<i>Reação do herói (E): funções variantes do modelo e deduzidas do corpus utilizadas</i>	Nº de casos
E ¹ <i>O herói sai-se bem (não se sai bem) da prova</i>	4
E ² <i>O herói (não) responde à saudação do doador</i>	2
E ⁵ <i>O herói (não) poupa quem lhe pede misericórdia</i>	1
E ⁷ <i>O herói (não) presta outro serviço</i>	1
e ⁷ <i>O herói (não) presta o serviço ou (não) ajuda alguém</i>	1
E ^x <i>O herói elogia o objeto</i>	1
e ¹⁰ <i>O herói aceita a troca</i>	1
E ¹¹ <i>O herói (não) aceita o objeto</i>	1

Quadro 60. *Reação do herói (E): funções variantes do modelo e deduzidas do corpus utilizadas.*

<i>Receção do objeto [mágico] (F): funções variantes do modelo utilizadas</i>	Nº de casos
F ¹ <i>O objeto é transmitido diretamente</i>	5
f ¹ <i>A doação representa um valor material</i>	1
F ³ <i>O objeto é fabricado</i>	1
F ⁴ <i>O objeto vende-se ou compra-se</i>	3
F ⁷ <i>O objeto bebe-se ou come-se</i>	2
F ⁸ <i>O objeto é roubado</i>	1
F ⁹ <i>Uma personagem coloca-se à disposição do herói</i>	4

Quadro 61. *Receção do objeto [mágico] (F): funções variantes do modelo utilizadas.*

Observámos que, nas 22 sequências em que esta função estava presente, foram utilizadas sete das 10 variantes da função previstas no modelo (cf. quadro 61) e que as situações mais comuns passaram pela transmissão direta do objeto ao herói (F¹) e por situações em que, ao invés de se verificar a transmissão de um objeto pelo doador, é ele próprio que se disponibiliza para ajudar o herói (F⁹), casos que se ilustram, respetivamente, nas transcrições seguintes. Na primeira transcrição, o gigante recompensa as crianças pelo facto de não lhe quererem fazer mal, deixando-as calçar as suas botas mágicas. Na segunda transcrição, a fada mostra-se disponível para ajudar a princesa.

E depois ele disse- o gigante *Não me comas, não me comas.* ((João))*Não. Eu só peguei na faca para apoiá-la.*
E depois, as crianças disseram *Nós não te queremos fazer nada.* E depois ele veio para cá, cheio de medo, para baixo. E depois sentou-se, comeram um bocadinho, um pão gigante com geleia. A Joana era geleia de laranja, o João era de morango, geleia de morango e o gigante era geleia de morango e geleia de – de laranja. E depois eles disseram *Podemos calçar uma bota tua?* ((gigante))*Podes.* Eles calçaram e as botas ficaram pequeninas. ((gigante))*Deixem estar que eu vou lá acima ao meu sótão.* E trouxeram as- as dos avô, dos tios, disso tudo. Da família. E depois eles calçaram e andaram a saltar. Porque eram- aquelas botas eram mágicas. (R3M.SM)

Depois chega uma fada. *Porque choras, linda princesa?* ((princesa))*Porque () na floresta, não sei para onde ir.* ((fada)) *Vem comigo.* (R4F.CM)

Das restantes modalidades da *Receção do objeto (E)* previstas no modelo e utilizadas pelas crianças, apenas duas não correspondem a casos único: trata-se de F⁴ e F⁷, variantes que

descrevem as situações em que os objetos podem ser comprados ou vendidos ou se constituem enquanto comida ou bebida. As transcrições abaixo exemplificam a utilização de cada uma destas modalidades.

Bom dia. Eu hoje vim com o meu namorado para ir ao cinema ver um filme. ((a criança dirige-se a outro monte de almofadas – o cinema)) *Bom dia. É um bilhete, se favor. Até logo.* (R2M.CM)

Acho que já sei - disse o doutor Pato - tenho aqui um remédio que eu acho que, se vocês quando vissem que a mãe do Nico ia tomar água, ou beber alguma coisa, punham o remédio lá e assim ela ia-se lembrar disso. ((menina)) *Então, doutor Pato, por favor, por favor, vá lá buscar.* ((a criança levantou-se e foi à estante dos materiais ver se havia alguma coisa que pudesse ser o remédio, como não encontrou disse Pronto, então faz de conta.)) *Está aqui. Vocês deem isto à mãe do Nico, mas nunca se esqueçam.* ((menina)) *Está bem doutor Pato. Nós vamos levar isto.* (U4F.CM)

Em duas sequências, a função estava presente mas não encontrava encaixe em qualquer das variantes previstas no modelo, tendo sido necessário o acrescento de duas funções variantes deduzidas do *corpus*.

<i>Receção do objeto [mágico] (F): funções variantes deduzidas do corpus utilizadas</i>	Nº de casos
F ¹⁰ <i>O objeto já se encontra na posse do herói</i>	4
f ¹ <i>A doação é substituída por um usufruto do objeto mágico</i>	1

Quadro 62. *Receção do objeto [mágico] (F): funções variantes deduzidas do corpus utilizadas.*

No caso da primeira destas variantes, listadas no quadro 62, o objeto (um jornal, um carro...) já se encontrava na posse do herói, inexistindo a figura do doador e, em consequência, as funções D e E (cf. transcrição abaixo). A segunda variante descreve um caso único (R1M.SM) em que não existia uma transmissão/receção de um objeto, mas sim a possibilidade de usufruir de um objeto, de natureza mágica (um barco mágico).

*Era uma vez um ratinho que era tão pequenino que os pais viviam numa casinha. Como a casa era tão pequena e estava sempre muito desarrumada a mãe começou, muito zangada, e disse *Eu quero uma casa maior. Eu quero uma casa maior.* E o pai disse assim *Nós vamos encontrar uma casa maior.* E viram no jornal e lá encontraram uma casa.* (R1F.SM)

O gráfico 81 mostra-nos a forma como a utilização das modalidades de *Receção do objeto [mágico] (F)* se distribuem pelas variáveis do estudo, tendo-se excluído da representação as modalidades que reuniam um único caso. No que respeita a F¹ e a F⁹ (as variantes com maior frequência de utilização), destaca-se, no primeiro caso, a inexistência de ocorrências entre as crianças do 1.º ano de escolaridade e uma sua predominância em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais e, no segundo caso, uma maior frequência de utilização entre crianças da zona rural e do sexo feminino, que se revelou exclusiva de crianças do 1.º e do 4.º ano de escolaridade, nas suas histórias contadas com manipulação de materiais.

A utilização das variantes F⁴ e F⁷ ficou circunscrita, no primeiro caso, a crianças do sexo masculino e dos 1.º e 2.º anos de escolaridade e, no segundo caso, a crianças do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, nas histórias que contaram com manipulação de materiais.

A modalidade deduzida do *corpus* que reuniu uma maior frequência de utilização (F¹⁰) foi identificada, em exclusivo, em sequências de histórias contadas por crianças do sexo feminino

pertinentes, sobretudo, à zona urbana e ao 4.º ano de escolaridade, resultantes da tarefa de conto da história sem manipulação de materiais.

O gráfico permite concluir que existiu uma utilização mais diversificada das variantes de *Receção do objeto [mágico]* (F) entre as crianças do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade e nas histórias contadas por recurso à manipulação de materiais.

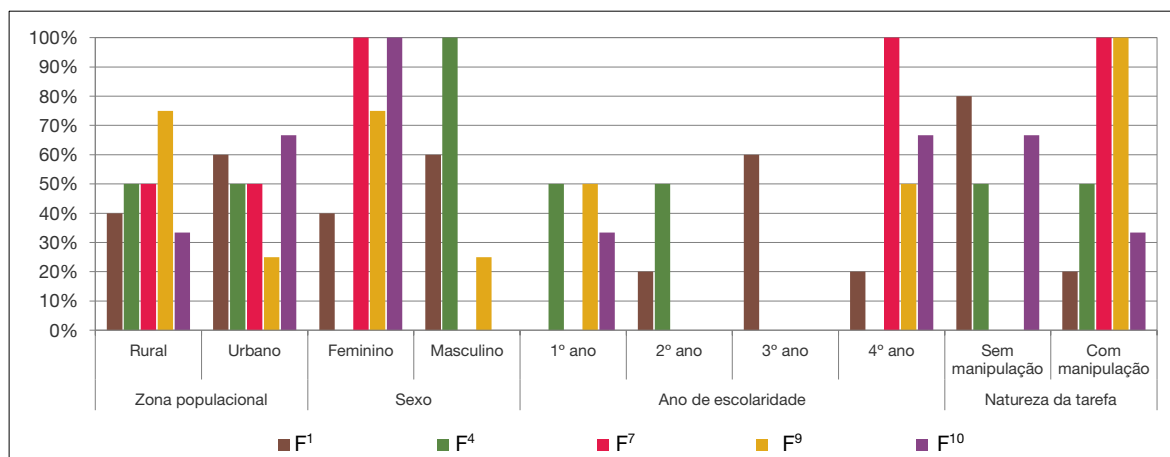
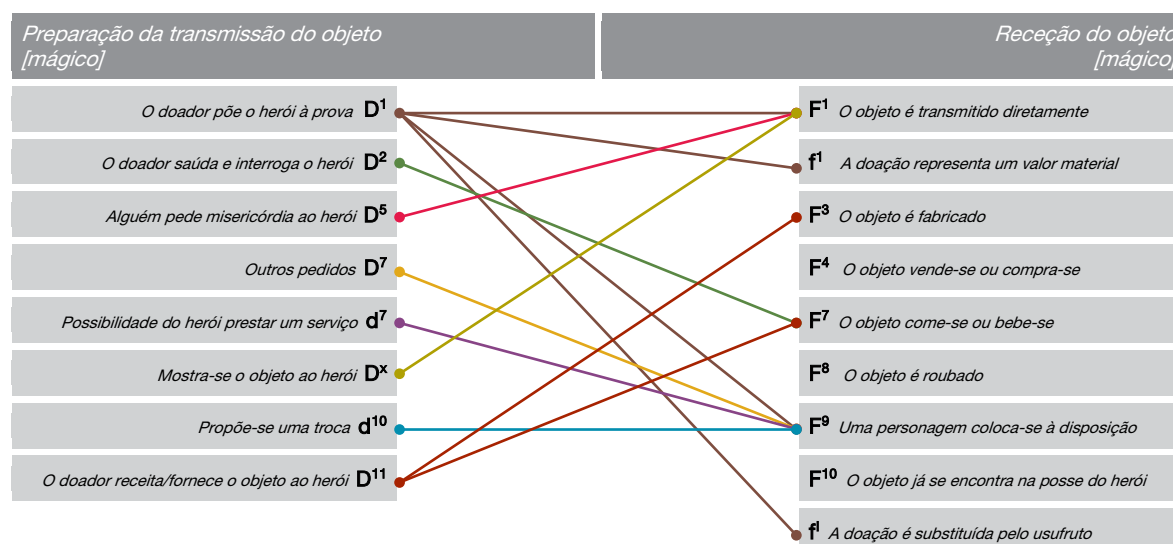


Gráfico 81. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Receção do objeto [mágico]* (F) existentes no modelo de Propp e deduzidas do *corpus*.

Ao analisarmos as combinações das variedades do elemento D (*Preparação da transmissão do objeto [mágico]*) e F (*Receção do objeto [mágico]*), e que representámos no esquema 3, verificamos que são variadas. Esta variedade, a par com o volume reduzido do *corpus* - relembramos que se trata de apenas 13 sequências -, invalida qualquer padrão de recorrência: as combinações correspondem a casos únicos, à exceção de D¹-f¹, que reúne dois casos.



Esquema 3. Combinações das variedades das funções D (*Preparação da transmissão do objeto [mágico]*) e F (*Receção do objeto [mágico]*) encontradas nas histórias contadas pelas crianças.

Como vimos anteriormente, ao agrupamento DEF segue-se a *Deslocação no espaço* (G), função que representa e pressupõe uma alteração no espaço da ação e em que o herói se desloca, podendo ser conduzido, transportado ou guiado até ao local onde se encontra o objeto da demanda.

Observámos que a *Deslocação no espaço* (G) estava presente em somente 27 das 85 sequências em que se identificaram funções, inexistindo, por isso, na maioria delas (cf. quadro 63). O modelo prevê que esta deslocação possa não estar presente: na verdade, Propp (1992) afirma que a viagem, enquanto função particular, está muitas vezes omissa e que, nesses casos, o herói simplesmente chega ao destino, sendo impossível isolar a função *Deslocação no espaço* (G), que se torna um prolongamento natural da função *Partida do herói* (↑).

<i>Deslocação no espaço</i> (G)		
	<i>Existente</i>	<i>Inexistente</i>
Nº de casos	27	58

Quadro 63. *Deslocação no espaço* (G): existência de funções.

No que respeita à distribuição dos casos pelas variáveis do estudo, o gráfico 82 permite constatar alguns factos interessantes. A percentagem de casos em que G estava presente é bastante superior em sequências de histórias contadas por crianças da zona urbana e é equivalente à percentagem de casos em que G estava ausente nas sequências de histórias contadas por crianças do 4.º ano de escolaridade. Por outro lado, somente no 1.º ano de escolaridade se verificou uma percentagem de utilização da função superior à percentagem de não utilização. A inexistência da deslocação do herói foi mais comum nas histórias contadas sem manipulação de materiais e a sua existência, inversamente, foi mais comum nas histórias contadas com manipulação de materiais.

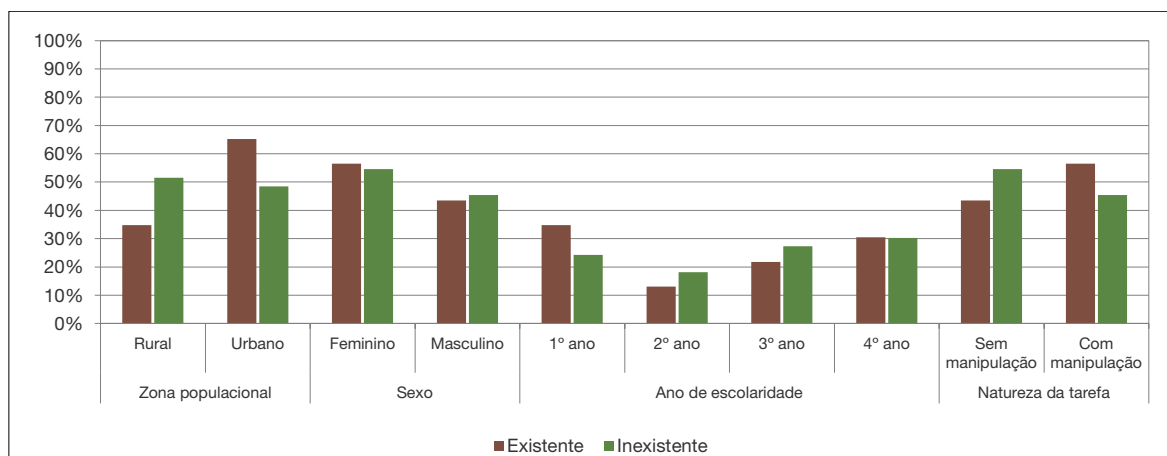


Gráfico 82. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência da função *Deslocação no espaço* (G).

A análise da utilização das modalidades da função (cf. quadro 64) permitiu verificar que foram utilizadas unicamente três das seis variantes previstas no modelo, muito embora a maioria dos casos se concentre na variante *O herói desloca-se por terra ou sobre a água* (G2), em situações

como as que se ilustram nas transcrições abaixo.

E a princesinha logo que foi parecida com a menina da floresta queria logo levar para a floresta que pensava que era mesmo a menina. Então, pôs aqui ((a criança coloca o fantoche da menina dentro do vestido da princesa)), agasalhou-se que era inverno, e toca a correr para a floresta. ((a criança leva a princesa até junto do coelho)) (U3F.CM)

A mãe ia a guiar o carro, foram, andaram muito, muito, muito. A casa da tia Dulce era longe. (U4F.CM)

O coelhinho foi para a sua toca, tentando fazer os ovos todos e apareceu lá a fada. (U4M.CM)

<i>Deslocação do herói (G): funções variantes do modelo utilizadas</i>	Nº de casos
G ¹ <i>O herói voa</i>	1
G ² <i>O herói desloca-se por terra ou sobre a água</i>	24
G ³ <i>O herói é conduzido</i>	2

Quadro 64. *Deslocação do herói (G): funções variantes do modelo utilizadas.*

As restantes modalidades utilizadas, G¹ e G³, registam uma frequência de utilização muito reduzida, de entre um a dois casos. No primeiro caso, o herói voa porque calça umas botas mágicas que recebeu do doador - numa clara alusão à história do “Pequeno Polegar” e às “botas das sete léguas” - e, no segundo caso, o herói é conduzido ao local por outra personagem.

Porque eram- aquelas botas eram mágicas. E depois andaram pelo ar. (R3M.SM)

Encontraram a mãe lá toda deitada. E pegaram nela e foram para o hospital e disseram que ela estava muito mal, que lhe doía a cabeça e o coração. (R4F.CM)

O desenvolvimento da história prossegue, de acordo com o modelo, de duas possíveis formas: o herói e o agressor entram em *Combate* (H), de onde o herói sai vencedor (J), ou é imposta ao herói uma *Tarefa difícil* (M) que este consegue cumprir (N). O modelo estabelece ainda a possibilidade de o herói receber uma marca (I), por exemplo, é ferido durante a batalha ou recebe um qualquer objeto que o identifica como sendo o herói (um lenço, um anel...), função que não foi utilizada nas histórias contadas pelas crianças.

Emparelhamentos H-J e M-N			
<i>Existentes</i>		<i>Inexistentes</i>	
<i>H-J</i>	<i>M-N</i>		
Nº de casos	12	7	66

Quadro 65. Emparelhamentos *Combate contra o agressor* (H) - *Vitória do herói* (J) e *Tarefa Difícil* (M) – *Cumprimento da tarefa* (N): existência de funções.

Como se observa no quadro 65, nenhum dos emparelhamentos estava presente na maioria das sequências em que existiam funções, tendo sido identificados em apenas 19 das 85 sequências. Nos casos em que foram identificados, verificou-se uma maior frequência de utilização do emparelhamento H-J do que do emparelhamento M-N.

Constatámos que as sequências resultantes de histórias contadas sem manipulação de materiais por crianças do sexo feminino reuniam uma maior percentagem de casos de inexistência destes emparelhamentos, como nos mostra o gráfico 83, e que a distribuição destes casos pelos anos

de escolaridade é razoavelmente equilibrada (a diferença percentual acentuada que se regista no 2.º ano de escolaridade decorre do facto de ter sido neste ano de escolaridade que se registou um maior número de casos de sequências sem quaisquer funções). Foi ainda possível observar que o emparelhamento H-J foi identificado, sobretudo, em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo feminino e dos 2.º e 3.º anos de escolaridade.

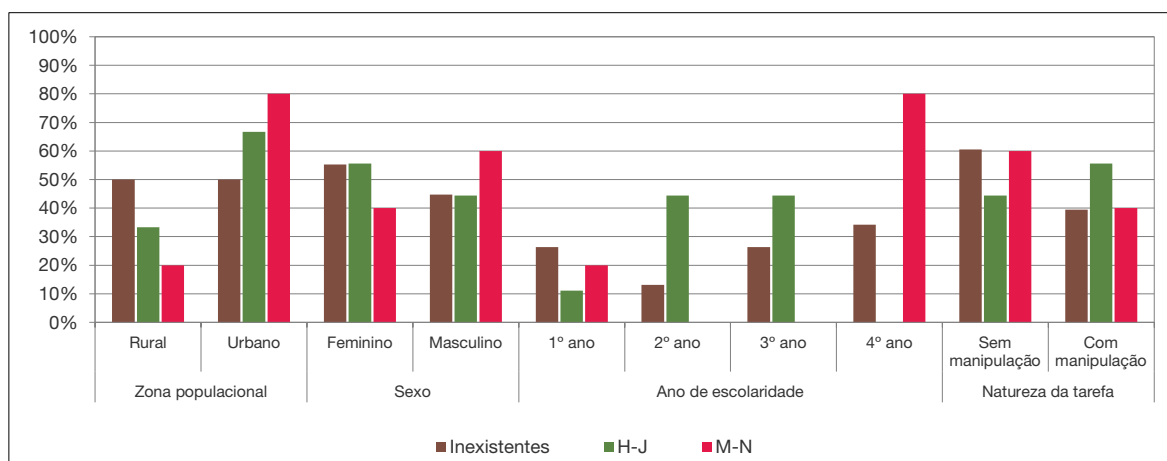


Gráfico 83. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência dos emparelhamentos de funções *Combate contra o agressor* (H) – *Vitória sobre o agressor* (J) e *Tarefa difícil* (M) – *Cumprimento da tarefa* (N).

O emparelhamento M-N, por seu turno, foi identificado, maioritariamente, em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças do sexo masculino e da zona urbana, que pertenciam, exclusivamente, ao 1.º e ao 4.º ano de escolaridade, sobretudo a este último.

Das modalidades de *Combate contra o agressor* (H) previstas no modelo – três, no seu total: o combate físico (H¹), a competição (H²) e o jogo de cartas (H³) - foram apenas utilizadas as duas primeiras (cf. quadro 66), a maioria das quais emparelhada com a sua consequente em *Vitória sobre o agressor* (J): *O agressor é vencido no combate físico* (J¹) e *O agressor é vencido na competição* (J²) (cf. quadro 67).

<i>Combate contra o agressor</i> (H): funções variantes do modelo utilizadas	Nº de casos
H <i>Combate contra o agressor</i>	1
H ¹ <i>Entram em combate físico</i>	4
H ² <i>Entram em competição</i>	5

Quadro 66. *Combate contra o agressor* (H): funções variantes do modelo utilizadas.

<i>Vitória sobre o agressor (J): funções variantes do modelo utilizadas</i>	Nº de casos
J <i>Vitória sobre o agressor</i>	1
J ¹ <i>O agressor é vencido no combate físico</i>	4
J ² <i>O agressor é vencido na competição</i>	4
J ⁴ <i>O agressor é morto sem que haja combate prévio</i>	2
J ⁵ <i>O agressor é expulso, preso ou desaparece</i>	1

Quadro 67. *Vitória sobre o agressor (J): funções variantes do modelo utilizadas.*

As transcrições seguintes ilustram os emparelhamentos das variantes de H-J a que nos referimos anteriormente. A primeira transcrição, que ilustra H¹-J¹, descreve uma luta entre o herói (e seus auxiliares) e o(s) agressor(es); a segunda transcrição, que nos mostra H²-J², narra uma alteração de caráter competitivo, em que o herói tenta obrigar o agressor a reparar a *Malfeitoria* (A).

((rei))*Nós dois vamos enfrentar aqueles.* ((amigo))*Sim, senhor.* ((o rei e o novo boneco vão ter com o diabo e o empregado)) ((diabo))*Tu outra vez não.* ((amigo))*E agora primeiro tens- primeiro sou eu.* ((começa a luta entre o diabo e o novo boneco)) lá, truz. lá, puz. *Ai, estou cego.* ((o novo boneco cai)) ((diabo))*Ah, ah, ah. Agora és tu. Seu Rei Escaldante. lááá.* ((começa a luta entre o rei e o diabo)) ((rei))*Áh, ai, furou-me. A minha barriga. Oh, não.* ((menina))*Pai, pai.* ((a criança volta a apegar na menina)) *Deixa-o. Pá. Pó. Pó.* ((a menina luta com o diabo)) *Pó, pó. Pó. Toma chapadas, toma.* ((diabo))*Ai, ai, ai.* ((rei))*Filha. Já está curado* ((a criança refere-se ao novo boneco. Pega nele e reinicia a luta entre o novo boneco e o diabo)) *láááá. Tó, pó, puz.* ((diabo))*Áh, ai.* ((o diabo está fora da luta)) ((empregado))*Chefe, chefe. Chefe, chefe. Já vais pagá-las.* ((inicia-se a luta entre o empregado do diabo e o novo boneco)) lá, truz. lááá, puz. ((o novo boneco está fora da luta)) *Ainda estou vivo.* ((o rei levanta-se e inicia-se a luta entre o rei e o empregado do diabo)) *Toma esta. Pum. Morreu.* (R3M.CM)

((o boneco02 é afastado)) Estava outra vez na sala a desarrumar tudo para ele arrumar. Que ele sabia que ele era muito preguiçoso. ((boneco01))*Vou ver o que ele está a fazer.* ((fala para o boneco03)) ((boneco01))*Ei, depois dizes que eu é que desarrumo. Agora vais arrumar. Tudo. E é se não queres que eu vou dizer à minha mãe.* Que ela trabalhava numa loja ao pé da casa. ((boneco02))*Está bem. Mas primeiro vais tu arrumar os sumos.* ((boneco01))*Não. Tu é que desarrumaste tu é que arrumas tudo. Só tens uma hora para arrumar. [...]* ((boneco01 a falar para o boneco02))*Muito bem, já arrumaste tudo.* (R2F.CM)

Como exceções identificaram-se dois casos, um em que H² aparece emparelhada com a variante J⁵, O agressor é expulso, preso ou desaparece (modalidade que foi ligeiramente adaptada no sentido de prever a prisão do agressor); e um outro caso em que, muito embora se identificassem as ações passíveis de serem codificadas nas funções H e J, não existia no discurso qualquer referência à forma pela qual o herói levava a cabo essas ações, pelo que não era possível a especificação de funções variantes, tendo-se optado pela codificação na função invariante (sem qualquer índice numérico).

E eles fizeram uma feitiçaria, disseram assim aquilo que eles dizem, que roda e... depois fizeram e o comboio quase que ia batendo mas não chegou a bater. Depois, o coiso- o- como é que se diz? O ladrão foi para a prisão. (U2F.SM)

Era uma vez uma raposa atrás de galinhas. O homem não podia deixar a raposa comer as galinhas. E comeu um pintainho. E... e o pintainho ficou lá dentro da barriga e a raposa fugiu. E viu dois porquinhos-da-índia, também queria comê-los, o homem não deixou. (U2M.SM)

A observação dos quadros 66 e 67, anteriormente apresentados, permite verificar que o total dos casos codificados nas variantes de *Combate contra o agressor* (H) é inferior ao total dos casos codificados em *Vitória sobre o agressor* (J), o que fica a dever-se à utilização, em duas sequências, da variante J⁴, *O agressor é morto sem que haja combate prévio*, modalidade que

obviamente dispensa a existência da função *Combate contra o agressor* (H), como se observa na transcrição abaixo.

E um dia o povo reuniu-se e depois um homem foi lá e abriu as – ele- não- não podia apanhar nenhuma ponta de ar e depois um homem do povo foi lá e abriu-lhe a janela. E depois ele morreu e eles viveram felizes para sempre. (U3M.SM)

Encontrámos ainda duas situações em que se verificava a negativa de *Vitória sobre o agressor* (J), sempre associada a triplicações ou rudimentos de triplicação (o herói perde os primeiros dois combates, mas vence o último, por exemplo)⁴¹.

As modalidades previstas no modelo para a operacionalização da função *Tarefa difícil* (M) são bastante diversificadas, sendo propostas 13 funções variantes. Deste conjunto, identificámos somente três (cf. quadro 68), que correspondem à Prova das adivinhas (M³), à Prova da força, destreza ou coragem (M⁸) e à Obrigação de trazer ou fabricar alguma coisa (M¹⁰), tendo sido esta última a reunir um maior número de ocorrências. No caso de uma das sequências, verificámos a simultaneidade de utilização de duas destas modalidades, nomeadamente M⁸ e M¹⁰.

<i>Tarefa difícil</i> (M): funções variantes do modelo utilizadas	Nº de casos
M ³ <i>Prova das adivinhas</i>	1
M ⁸ <i>Prova da força, destreza ou coragem</i>	1
M ¹⁰ <i>Obrigação de trazer ou fabricar alguma coisa</i>	6

Quadro 68. *Tarefa difícil* (M): funções variantes do modelo utilizadas.

<i>Cumprimento da tarefa</i> (N): funções variantes do modelo utilizadas	Nº de casos
N <i>Cumprimento da tarefa</i>	5
⁰ N <i>Tarefa cumprida antes de ser exigido o seu cumprimento ou cumprida num prazo determinado</i>	2

Quadro 69. *Cumprimento da tarefa* (N): funções variantes do modelo utilizadas.

A função *Cumprimento da tarefa* (N) integra apenas uma variante, que descreve as situações em que a tarefa é cumprida antes da sua imposição ou é cumprida num prazo determinado (⁰N), muito embora também se preveja, como em outras funções, a possibilidade da negativa da função (N^{neg}). Nas sequências analisadas, esta última foi utilizada, tal como a negativa da Vitória sobre o agressor J^{neg}, no contexto de triplicações ou rudimentos de triplicação⁴².

As transcrições que apresentamos em seguida exemplificam as variantes do emparelhamento M-N identificadas. Na primeira transcrição, vemos a *Prova das adivinhas* (M³): o anão impõe à rainha a necessidade de adivinhar o seu nome numa semana, prova que acaba por ser superada (após várias tentativas falhadas (N^{neg}) e com a ajuda do auxiliar, o príncipe) dentro do prazo determinado (⁰N). A segunda transcrição ilustra a utilização simultânea das variantes *Prova da força, destreza ou coragem* (M⁸) e *Obrigação de trazer ou fabricar alguma coisa* (M¹⁰), uma vez que as provas

⁴¹ Retomaremos esta questão mais à frente nesta secção.

⁴² Fenómenos a que nos referiremos mais adiante neste documento.

descritas passam por vencer uma corrida e trazer o maior número de peixes. Esta última modalidade também se observa na terceira transcrição.

Então, o rei casou-se com a mulher e tiveram um bebé. Então o anãozinho foi lá a casa dela pedir-lhe o bebé. Ela chorou, chorou, chorou e não queria lhe dar o bebé. Então ele disse *Dou-te uma semana para tu adivinhares o meu nome*. Ela meteu João, André, perguntou esses nomes todos. Então, todos os dias pedia ao mensageiro para pedir ao povo para que lhe dessem nomes de pessoas. Todos os dias eles não conseguiam ahm- não conseguiam adivinhar. Ela não conseguia adivinhar o nome dele. Então, no último dia, ia lá o- um homem, né, do povo, tipo um príncipe. Passeou por aquele povo. Estava todo alegre aquele rap- o anãozinho que- que- porque ia ter o bebé. E então, o príncipe ouviu ele a dizer o seu nome. Então o mensageiro que ela- todos os dias ao povo pedir-lhes os nomes. Quando o baixote regressou lá, ao reino, ahm- ela disse o nome e ele transformou-se em mais pequenino e desapareceu. (U4M.SM)

As outras provas eram- eles tinham que, num rio, fazer uma corrida de barco. Depois, quando chegavam ao fim da meta voltavam outra vez tudo para trás, outra vez em corrida- quer dizer, ida e volta, depois pescavam. Voltavam, pescavam. E quem tivesse mais peixes ganhava. (U4F.SM)

E depois andava por lá e o rei disse *Isto não pode ser assim. Também quero um garfo mas desta vez é de ouro*. A princesa foi pedir senão o senhor José era mandado para um poço com crocodilos ou para a prisão das masmorras. O senhor José fez e deu o garfo à princesa para dar ao rei. (U4M.SM)

Considerando o número reduzido de casos de sequências em que se identificaram funções pertencentes aos emparelhamentos H-J e M-N, consideramos não fazer sentido uma apresentação da distribuição percentual da utilização das suas modalidades pelas variáveis do estudo.

Estes emparelhamentos encerram o desenvolvimento do conto. As funções seguintes já configuram o desenlace.

Desenlace

A *Reparação da mafeitoria ou falta* iniciais (K) é a primeira do conjunto de funções que, após a história ter atingido o seu auge, começa a determinar o seu desenlace. Depois deste ponto estrutural, o herói *Regressa a casa* (↓), caso a partida se tenha verificado e, nesse percurso, o modelo apresenta a possibilidade de ocorrerem uma série de peripécias, que envolvem a *Perseguição do herói* (Pr) e o seu *Socorro* (Rs). Estas peripécias desembocam na chegada do herói a casa, tipicamente incógnito (O) e, antes do seu reconhecimento (Q), é possível que uma personagem (falso herói) queira fazer valer pretensões falsas (L), fazendo-se passar pelo herói, proclamando ser quem salvou a princesa ou quem venceu o dragão, por exemplo. E antes que o remate da história possa acontecer, o falso herói ou o agressor é desmascarado (Ex).

Nas 85 sequências que, nas histórias contadas pelas crianças, continham funções, não se identificaram situações passíveis de codificação na maioria das funções características do desenlace. Inexiste o emparelhamento *Perseguição* (Pr) – *Socorro* (Rs), está ausente a *Chegada incógnito* (O), bem como as *Falsas pretensões* (L). E ainda que se tenham identificado alguns casos de *Reconhecimento do herói* (Q) e de *O falso herói/agressor é desmascarado* (Ex), são em número muito reduzido (dois e três casos, respetivamente).

Desenlace: funções invariantes do modelo utilizadas	Nº de casos
K <i>Reparação da mafeitoria ou falta</i>	54
↓ <i>Regresso do herói</i>	18
Q <i>Reconhecimento do herói</i>	2
Ex <i>O falso herói/agressor é desmascarado</i>	3

Quadro 70. Desenlace: funções invariantes do modelo utilizadas.

A *Reparação da mafeitoria ou falta* (K) e o *Regresso do herói* (↓) são as únicas funções que reúnem um número relevante de casos. Ainda assim, verificamos que, das 71 *Malfeitorias* ou *Faltas* (A/α) identificadas nas histórias, apenas 54 foram reparadas (cf. quadro 70) e que somente 18 das 41 *Partidas* (†) resultaram num *Regresso do herói* (↓).

A análise do gráfico 84 permite concluir que a função *Reparação da mafeitoria ou falta* (K) foi identificada, maioritariamente, em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, muito embora as diferenças na distribuição percentual dos casos não sejam muito acentuadas. Já no que diz respeito à utilização do *Regresso do herói* (↓), observam-se diferenças que assumem especial relevância no caso da “natureza da tarefa” e do “sex”o, existindo uma frequência de utilização muito mais elevada em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças do sexo masculino.

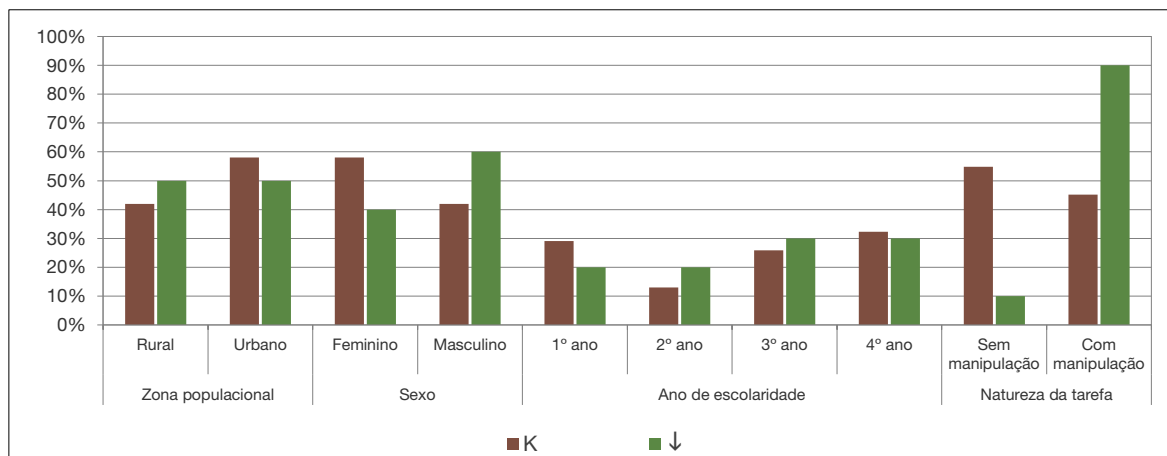


Gráfico 84. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções *Reparação da mafeitoria ou falta* (K) e *Regresso do herói* (↓).

O quadro 71 permite verificar que a *Reparação da mafeitoria ou falta* (K) foi mais frequentemente concretizada através das modalidades *A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto mágico* (KF) e *A reparação da mafeitoria ou falta é feita através do auxiliar* (K⁵).

A função variante *A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto [mágico]* (KF) descreve as situações em que a obtenção do objeto que permite ao herói reparar a falta ou o dano sofrido se processa da mesma forma que a obtenção do objeto [mágico]. Existe, portanto, a possibilidade de o agrupamento DEF se repetir ou ter existência no desenlace, em vez de no nó

da intriga.

<i>Reparação da malfeitoria ou falta (K): funções variantes do modelo utilizadas</i>	Nº de casos
K ⁴ <i>A obtenção do objeto da demanda é o resultado imediato de ações precedentes</i>	4
K ⁵ <i>A reparação da malfeitoria ou falta é feita através do auxiliar</i>	17
K ⁶ <i>A utilização do objeto acaba com a malfeitoria ou falta</i>	5
K ⁸ <i>O encantamento é quebrado</i>	1
K ⁹ <i>O morto é ressuscitado</i>	1
K ¹⁰ <i>O prisioneiro é libertado</i>	3
KF <i>A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto [mágico]</i>	20
K ¹¹ <i>A reparação da malfeitoria é levada a cabo pelo agressor</i>	3

Quadro 71. *Reparação da malfeitoria ou falta (K): funções variantes do modelo e deduzidas do corpus utilizadas.*

Também é possível, como vimos anteriormente, que estejam ausentes do agrupamento as funções *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) e *Reação do herói* (E), já que algumas das variantes de *Receção do objeto [mágico]* (F) dispensam as funções precedentes.

A codificação destas variantes envolve a associação do índice que corresponde à forma de *Receção do objeto [mágico]* (F) à designação desta função, por exemplo, KF¹ se o objeto é transmitido diretamente, KF² se é indicado ao herói o local onde o objeto se encontra, etc. O quadro 72 mostra-nos as funções variantes de KF utilizadas, verificando-se que, na sua maioria (KF⁴, KF⁶ e KF⁷), dispensam a existência das funções precedentes no agrupamento DEF.

<i>A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto [mágico] (KF): funções variantes do modelo e deduzidas do corpus utilizadas</i>	Nº de casos
KF ³ <i>O objeto é fabricado pelo doador</i>	5
KF ⁴ <i>O objeto vende-se ou compra-se</i>	8
KF ⁶ <i>O objeto aparece de repente e espontaneamente</i>	3
KF ⁷ <i>O objeto come-se ou bebe-se</i>	4

Quadro 72. *A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto [mágico] (KF): funções variantes do modelo e deduzidas do corpus utilizadas.*

As transcrições apresentadas em seguida exemplificam cada uma destas variantes. A primeira delas mostra-nos KF³, em que o objeto (o garfo) que permite a reparação da falta é fabricado pelo doador (o senhor José). Neste caso, existem as funções que precedem a receção do objeto, nas variantes deduzidas do *corpus* *O doador receita/fornece o objeto [mágico] ao herói* (D¹¹) e *O herói aceita/rejeita o objeto recebido/fornecido pelo doador* (E¹¹). A segunda transcrição descreve a forma como o herói repara a falta, comprando o objeto (o fato de coelho) e ilustra KF⁴. Na terceira descrição encontramos KF⁶, em que o objeto da demanda (neste caso, um ser: o pato) aparece de repente e espontaneamente. Por fim, a última das transcrições permite observar a variante KF⁷, sendo que a *Falta* - que existe numa forma racionalizada: as crianças têm fome - é reparada

através dos meios que lhes são facultados pelo doador - o gigante oferece-lhes pão com geleia.

Há muitos e muitos anos existia uma família de reis que comiam com as mãos. Nesse dia a princesa pensou, pensou, pensou no jardim. Disse assim *Eu vou pedir ao Senhor José* - que é o que fazia as espadas do castelo - *para inventar o garfo*. Foi pedir e primeiro inventou um grande. Ela disse que não servia. Depois inventou um pequeno e depois inventou um médio. O médio é que servia. Depois todos sentaram-se à mesa e só a princesa é que comia com o garfo. (U4M.SM)

E então, em vez de jogar às rainhas, jogava aos coelhos. E então como um fato de coelho bom não era assim tão caro podia comprar um e depois se não servisse, se não desse para trocar, comprava outro com o resto do dinheiro. Então comprou o vestido. E foi experimentá-lo. E depois, ela experimentou e gostou. E, em vez de gostar muito de jogar às rainhas, gostou muito de jogar aos coelhos. (U3F.SM)

Era uma vez um rato que andava à procura do pato. ((a criança retira a máscara)) O rato andava à procura do pato e o pato estava sempre escondido a ver quando é que o rato apanhava-o e depois estava esta senhora. ((pega no fantoche e coloca-o no dedo)) ((rato)) *Olha, viste o pato?* ((senhora)) *Não.* ((rato)) *Ah, está bem. Vou à procura.* Depois veio o palhaço no circo ((a criança coloca o fantoche do palhaço no dedo)). ((rato)) *Viste o pato?* ((palhaço)) *Não.* ((rato)) *Ah, tá, obrigado. Trá-lá-lá, trá-lá-lá.* ((a criança faz mover a máscara em cima do sofá; entretanto, pega na máscara do pato e coloca-a na outra ponta do sofá; de repente, vira a máscara do rato para a do pato)) *Ah, já te apanhei.* (R1M.CM)

E, uma vez, duas crianças estavam perdidas no bosque e encontraram um grande castelo. E abriram a porta. E depois, estavam a- disseram *Estamos esfomeados*. E depois cheirava a geleia. E eles abriram a porta, o grande tirou a faca e () para o chão e foi-se esconder. E depois ele disse- o gigante *Não me comas, não me comas.* ((João)) *Não. Eu só peguei na faca para apoiá-la.* E depois, as crianças disseram *Nós não te queremos fazer nada.* E depois ele veio para cá, cheio de medo, para baixo. E depois sentou-se, comeram um bocadinho, um pão gigante com geleia. A Joana era geleia de laranja, o João era de morango, geleia de morango e o gigante era geleia de morango e geleia de - de laranja. (R3M.SM)

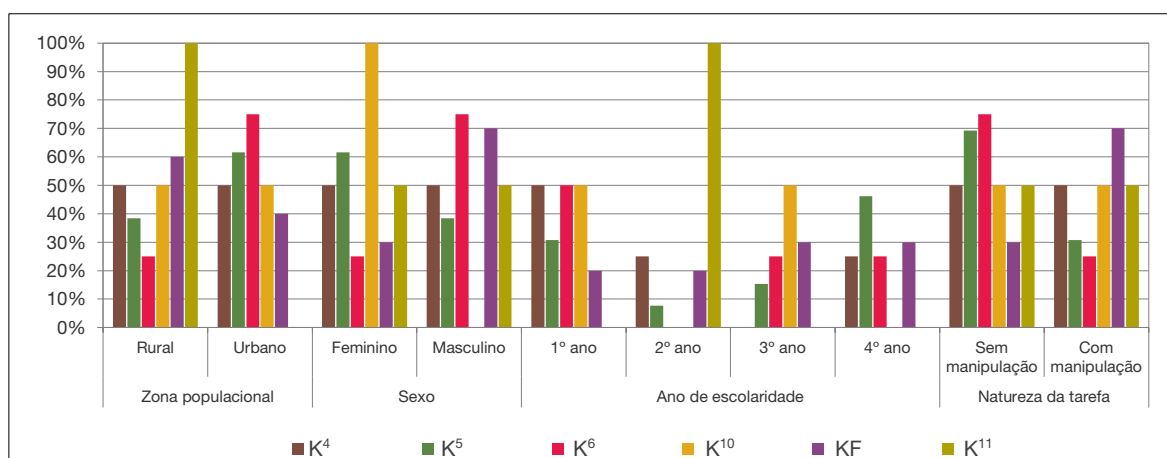


Gráfico 85. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Reparação da mafeitoria ou falta* (K) existentes no modelo de Propp e deduzidas do *corpus*.

O gráfico 85 possibilita observar que função variante *A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto [mágico]* (KF) foi identificada, sobretudo, em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona rural e do sexo masculino. Inversamente, a função variante *A reparação da mafeitoria ou falta é feita através do auxiliar* (K⁵) - outra das mais utilizadas e exemplificada na transcrição seguinte - foi identificada, maioritariamente, em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana e do sexo feminino.

Então elas já não gostaram do coelho sem pôr ovos. Então decidiram fazer arroz com coelho assado. Só que o coelho, como era mágico, tinha ouvido. E então foi dizer à fada e a fada disse *Elas queriam um coelho para pôr ovos mas já que ele não serve vão comê-lo. Então vou ajudá-lo a fugir*. E ajudou o coelho a fugir para uma floresta onde elas nunca mais o encontraram. (U4F.SM)

Relativamente à variável “sexo”, verifica-se que KF foi mais comum entre as crianças mais velhas

e que K⁵, muito embora tenha sido utilizada sobretudo por crianças do 4.º ano, também teve uma frequência de utilização relevante entre as crianças do 1.º ano.

As restantes funções variantes de KF reúnem uma quantidade muito inferior de registos de utilização, como se mostrou anteriormente através do quadro 72, e algumas delas constituem-se como casos únicos. Importa notar a existência de uma variante deduzida do *corpus* que, do ponto de vista concetual e superficialmente, se assemelha antagónica às premissas do modelo. Trata-se de *A reparação da mafeitoria é levada a cabo pelo agressor* (K¹¹). No modelo de Propp (1992), a esfera de ação do agressor (ou do mau) compreende, unicamente, a *Malfeitoria* (A), o *Combate ou outras formas de luta contra o herói* (H) e a *Perseguição* (Pr), e é concetualmente oposta a todas as funções que se posicionam de forma antagónica a estas, como a *Reparação da mafeitoria* (K), a *Vitória* (J) ou o *Socorro* (Rs): a bruxa mata ou manda matar, não ressuscita o morto; o bem vence o mal, e não o contrário; o agressor é o perseguidor, não é quem socorre. Em algumas das histórias contadas pelas crianças, todavia, verificámos que as formas de combate entre o herói e o agressor envolviam, em vez de lutas ou competições mais literais, modalidades mais subtis, em que o confronto - concretizado na forma de alterações e ameaças - tinha por objetivo levar o agressor a reparar o mal cometido. Nestas situações, a *Vitória sobre o agressor* (J) assume uma dupla significação morfológica, uma vez que significará que o herói conseguiu que o agressor reparasse a mafeitoria (K), de onde surge *A reparação da mafeitoria é levada a cabo pelo agressor* (K¹¹). Veja-se o exemplo transcrito em seguida em que, depois da discussão entre as personagens - que corresponde à forma de *Combate* (H) - *Vitória* (J) -, o agressor (cuja mafeitoria passou por desarrumar tudo para que o herói tivesse que arrumar) acaba por reparar, ele próprio, o mal cometido (arruma tudo). Estes casos foram exclusivamente identificados em sequências de histórias contadas por crianças da zona rural e do 2.º ano de escolaridade.

((o boneco02 é afastado)) Estava outra vez na sala a desarrumar tudo para ele arrumar. Que ele sabia que ele era muito preguiçoso. ((boneco01)) *Vou ver o que ele está a fazer.* ((fala para o boneco03)) ((boneco01)) *Ei, depois dizes que eu é que desarrumo. Agora vais arrumar. Tudo. E é se não queres que eu vou dizer à minha mãe.* Que ela trabalhava numa loja ao pé da casa. ((boneco02)) *Está bem. Mas primeiro vais tu arrumar os sumos.* ((boneco01)) *Não. Tu é que desarrumaste tu é que arrumas tudo. Só tens uma hora para arrumar.* [...] ((boneco01 a falar para o boneco02)) *Muito bem, já arrumaste tudo.* (R2F.CM)

As funções do desenvolvimento concorrem para o restabelecimento da harmonia inicial, quebrada pela *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α) e estabelecem as condições para que o remate da história tenha lugar.

Remate

O conto termina com um conjunto de funções isoladas (sem relacionamento entre si), que envolvem, muitas vezes, a *Transfiguração do herói* (T) do ponto de vista da sua beleza ou riqueza, a *Punição do falso herói ou agressor* (U) e, finalmente, o *Casamento e ascensão ao trono* (W), função que, apesar da sua designação, nem sempre envolve um matrimónio ou uma subida ao trono (pode tratar-se de uma recompensa monetária ou de uma compensação de outra ordem).

Remate: funções invariantes do modelo utilizadas	Nº de casos
T <i>Transfiguração</i>	2
U <i>Punição do falso herói/agressor</i>	6
W <i>Casamento e ascensão ao trono</i>	19

Quadro 73. Remate: funções invariantes do modelo utilizadas.

Como nos mostra o quadro 73, o número de funções características do remate identificadas nas 85 sequências das histórias contadas pelas crianças é muito reduzido, sendo, no seu total, ainda menor do que o número de funções características do desenvolvimento.

A distribuição percentual pelas variáveis do estudo da utilização de funções características do remate das histórias, que apresentamos no gráfico 86, mostra que: i) os dois casos em que existiu *Transfiguração* (T) foram exclusivamente identificados em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino e dos 1.º e 2.º anos de escolaridade; ii) as ocorrências registadas em *Punição do agressor* (U) correspondem, de forma maioritária, a sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo masculino e de todos os anos de escolaridade, à exceção do 1.º ano; e iii) os casos codificados em *Casamento e ascensão ao trono* (W) são, sobretudo, sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, muito embora os diferenciais na distribuição percentual não sejam muito acentuados.

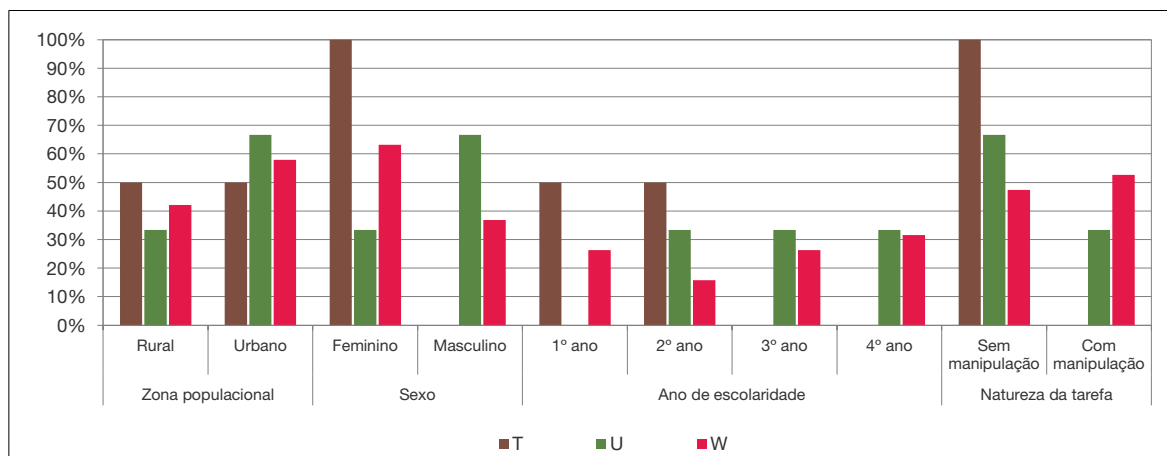


Gráfico 86. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções características do remate das histórias.

A função *Transfiguração* aparece operacionalizada através das suas variantes *O herói constrói um magnífico palácio* (T²) e *Forma racionalizada ou humorística* (T⁴) e, neste último caso, trata-se em concreto de uma forma racionalizada, uma vez que o herói é submetido a uma operação plástica.

E depois... ele- a- a bruxa- a feiticeira, que era a professora mandou-o ir para a enfermaria fazer uma operação plástica. Foi, fizeram a operação plástica e ele ficou assim um homem, como se fosse um príncipe (U2F.SM)

A *Punição do agressor* (U) não possui, no modelo, funções variantes. Do ponto de vista das ações que, nas histórias contadas pelas crianças, concretizaram esta punição, observámos, sobretudo, a expulsão e a morte ou desaparecimento dos agressores. A transcrição seguinte é um exemplo interessante desta última forma de punição.

Quando o baixote regressou lá, ao reino, ahm- ela disse o nome e ele transformou-se em mais pequenino e desapareceu... Abriu-se um buraco no chão, aquilo tudo preto, preto depois (). Tipo o Sangoku. Quando eles morrem vão para o reino dos mortos. Depois têm assim uma coisinha. ((a criança descreve um círculo, com a mão, sobre a sua própria cabeça, querendo referir-se a um halo)) (U4M.SM)

Efetivamente, a função do remate que reuniu um número mais relevante de utilizações foi o *Casamento e ascensão ao trono* (W), muito embora estas ocorrências resultem, sobretudo, da codificação numa função variante deduzida do *corpus* (W⁴) que, assumimos, apresenta alguma fragilidade (cf. quadro 74).

<i>Casamento e ascensão ao trono</i> (W): funções variantes do modelo e deduzidas do <i>corpus</i> utilizadas	Nº de casos
W ⁰ <i>O herói casa-se mas não se torna rei</i>	3
W ¹ <i>Noivado ou promessa de casamento</i>	1
W ³ <i>Recompensa monetária ou compensação de outra ordem</i>	3
W ⁴ <i>Restabelecimento da harmonia inicial</i>	13

Quadro 74. *Casamento e ascensão ao trono* (W): funções variantes do modelo e deduzidas do *corpus* utilizadas.

Efetivamente, observámos que, muitas vezes, o final das histórias contadas pelas crianças caracterizava-se por uma reposição da harmonia e equilíbrio iniciais (que foi abalado pelo nó da intriga) e que envolvia, frequentemente, o reencontro familiar, a descrição de momentos do quotidiano familiar (a ida para a cama, as refeições...), o (re)aparecimento de personagens (morfologicamente irrelevantes) com uma relação próxima ao herói (a mãe, sobretudo) e/ou a garantia ou confirmação de que o agressor não iria voltar a cometer uma qualquer *Malfeitoria* (A). Estes aspetos constituem-se, em nossa opinião, como compensatórios das ações do herói e, nessa medida, possuem uma relevância morfológica idêntica às situações que cada uma das variantes da função *Casamento e ascensão ao trono* (W) descrevem. Assim, acrescentámos uma modalidade que veio expandir concetualmente a função invariante, que designámos por *Restabelecimento da harmonia inicial* (W⁴) e que ilustramos nas transcrições seguintes.

Ah. Pai, já vieste- já chegaste. Estou muito contente por teres voltado. (R4M.CM)

E ela começou a chorar, depois- que era de noite e a mãe foi para a cama e a empregada também foi para cama ((a criança deita os fantoches)). Depois a mãe levantou-se não- a filha levantou-se e disse à mãe ((a criança volta a colocar os fantoches frente a frente)) *Desculpa.* ((os fantoches abraçam-se)) E ficaram felizes para sempre. (U2F.CM)

Lá foram elas, fazer o almoço. Foram ver televisão e viram. Ela estava morta, na sua cama, com sangue. E foi assim a história mais feliz. (U3F.CM)

As restantes modalidades da função foram utilizadas em número bastante inferior, correspondendo uma delas a um caso único (W¹, R1F.SM). Relewa ainda fazer notar a existência

de uma sequência em que foram simultaneamente utilizadas duas das modalidades listadas (W^0 e W^3), caso que aproveitamos para transcrever já que nos permite exemplificar ambas as formas de concretização da função.

Depois ele passado- encontrou o irmão, que estava emigrado na Alemanha e- e foi viver com o irmão- com os ir- com o irmão para a Alemanha. Casou-se com uma Alemã, teve filhos, arranjou um bom emprego. (R4M.SM)

A observação do gráfico 87 permite verificar a existência de diferenças relevantes na distribuição percentual pelas variáveis do estudo dos casos de utilização das variantes de W . As modalidades do modelo (W^0 e W^3) não foram, de todo, utilizadas pelas crianças mais novas (inexistem casos no 1.º e no 2.º ano de escolaridade) e foram exclusivamente utilizadas em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais. Já a modalidade deduzida do *corpus* (W^4), apesar de ter sido utilizada por crianças de todos os anos de escolaridade, foi-o, sobretudo, por crianças do 1.º ano, nas histórias contadas por recurso à manipulação de materiais.

No que diz respeito à variável “sexo”, observa-se que o casamento (W^0) e o restabelecimento da harmonia inicial (W^4) aconteceram, maioritariamente, em sequências de histórias contadas por crianças do sexo feminino e que as recompensas monetárias ou de outra ordem (W^3) foram exclusivamente identificadas em sequências de histórias contadas por crianças do sexo masculino.

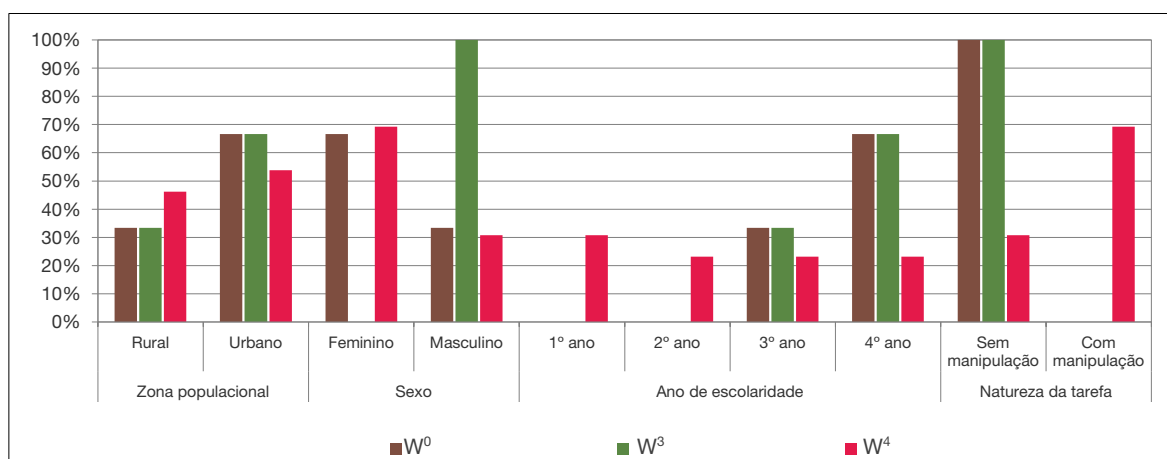


Gráfico 87. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da utilização das funções variantes de *Casamento e ascensão ao trono* (W) existentes no modelo de Propp e deduzidas do *corpus*.

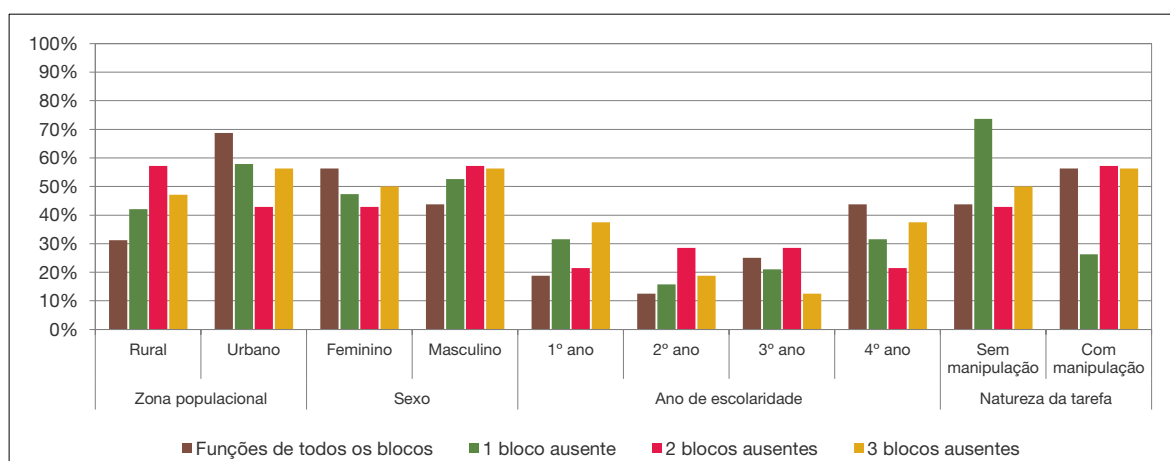
Estrutura global das sequências

Verificou-se que a totalidade dos casos em que inexistem, nas 85 sequências analisadas, funções pertencentes a, pelo menos, um dos blocos estruturais ou partes das histórias, é muito superior à totalidade dos casos em que estão presentes funções de todas as partes das histórias, como comprovam os dados apresentados no quadro 75.

Estrutura global das sequências	Nº de casos
<i>Funções de todos os blocos</i>	20
<i>1 bloco ausente</i>	25
<i>2 blocos ausentes</i>	23
<i>3 blocos ausentes</i>	17

Quadro 75. Estrutura global das sequências das histórias contadas.

As sequências com funções de todos os blocos estruturais foram maioritariamente encontradas em histórias contadas por recurso à manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, como se observa no gráfico 88. É ainda possível verificar que as sequências em que inexistiam funções de, pelo menos, uma parte das histórias, pertenciam, sobretudo, a histórias contadas por crianças do sexo masculino. Por outro lado, observa-se que as histórias contadas sem manipulação de materiais, pelas crianças da zona urbana e dos 1.º e 4.º anos de escolaridade, continham um número superior de sequências com um e três blocos estruturais ausentes. A ausência de funções características de duas das partes constituintes das histórias foi mais comum entre as crianças da zona rural, do 2.º e do 3.º ano de escolaridade e em histórias contadas por recurso à manipulação de materiais.

**Gráfico 88.** Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da estrutura global das sequências das histórias.

Como mostra o quadro 76, as situações de ausência de um único bloco estrutural correspondem, sobretudo, à inexistência de funções do remate das histórias, muito embora se tenham também registado alguns casos de inexistência de funções do desenvolvimento e do desenlace, ainda que em número reduzido. Quando inexistiam funções pertencentes a duas das partes das histórias, observou-se que pertenciam, maioritariamente, ao desenvolvimento e ao remate. A ausência de três blocos estruturais envolve, em quantidade quase equivalente, a inexistência simultânea de funções do nó da intriga, do desenlace e do remate ou do desenvolvimento, do desenlace e do remate.

	Ausência de blocos estruturais	Nº de casos
1 bloco ausente	<i>Desenvolvimento ausente</i>	3
	<i>Desenlace ausente</i>	2
	<i>Remate ausente</i>	20
2 blocos ausentes	<i>Nó da intriga e desenlace ausentes</i>	3
	<i>Desenvolvimento e desenlace ausentes</i>	1
	<i>Desenvolvimento e remate ausentes</i>	18
	<i>Desenlace e remate ausentes</i>	1
3 blocos ausentes	<i>Nó da intriga, desenlace e remate ausentes</i>	9
	<i>Desenvolvimento, desenlace e remate ausentes</i>	8

Quadro 76. Ausência de blocos estruturais nas sequências das histórias contadas.

Ordenamento das funções

A tese de Propp (1992) assenta na premissa da sucessividade linear das funções do conto, de acordo com uma ordem inalterável. Segundo o autor, e ainda que os contos não manifestem, necessariamente, todas as funções, a ordem da sua manifestação é inalterável e, nessa medida, a posição de cada uma delas no decurso de uma sequência é rigorosamente fixa.

Na maioria das 85 sequências que continham funções, estas apareciam ordenadas de acordo com o modelo (cf. quadro 77). Constatou-se que o ordenamento correto das funções foi mais comum em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino e do 4.º ano de escolaridade, como nos mostra o gráfico 89. Importa ainda destacar que todas as funções presentes em sequências de histórias contadas por crianças do 3.º ano estavam devidamente posicionadas.

Ordenamento das funções	Nº de casos
<i>Ordenadas</i>	58
<i>Não ordenadas</i>	27

Quadro 77. Ordenamento das funções nas sequências das histórias contadas.

Identificaram-se, no entanto, 27 casos de subversão da ordem das funções, maioritariamente em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças do sexo masculino e dos 1.º e 4.º anos de escolaridade.

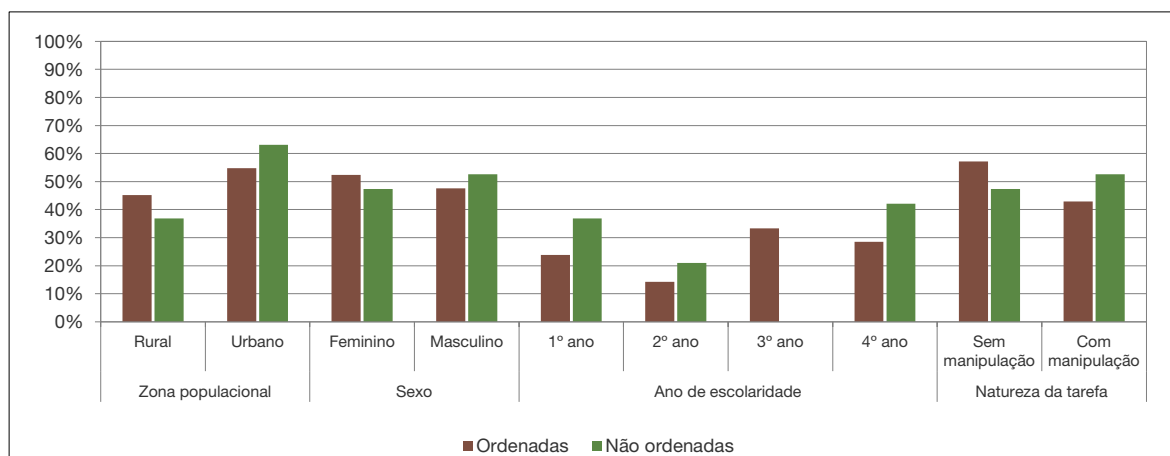


Gráfico 89. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das situações de ordenamento e não ordenamento das funções.

As especificidades observadas nas modalidades de subversão da ordem das funções resultaram no apuramento de um conjunto diversificado de situações, a maior parte delas a codificar entre um a três casos. A situação mais comum (codifica 12 casos) envolve subversões nas funções do nó da intriga, mais frequentemente uma alteração ao posicionamento da *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α) que sucede as restantes funções deste agrupamento (*Envio do herói ou apelo de socorro* (B), *Decisão de agir* (C) e *Partida do herói* (\uparrow)), quando devia antecede-las. Nestes casos, o herói é enviado ou parte de livre vontade, sem que a *Malfeitoria* tenha ainda acontecido ou sem que a sua notícia tenha sido divulgada, especificidades que levaram à dedução de novas variantes para a função *Envio do herói ou apelo de socorro* (B), como tivemos já oportunidade de referir.

Os esquemas narrativos transcritos em seguida exemplificam estas situações. No primeiro esquema, vemos a *Malfeitoria* a ter lugar, na forma de *Roubo* (A^5), após a ação do herói que, prevendo a eventualidade desta última (B^{III}), decide agir (C). No segundo esquema, observamos que a *Falta* (α) se posiciona no final do nó da intriga, consequência da formulação narrativa do discurso da criança, que apenas a revelou depois de indicar a ação do herói no sentido da reparação desta *Falta*.

Esquema narrativo de U2M125.SM (cf. anexo08_DIG):

I. α § B^{III} C A^5 § [H J]= A^{neg} U
[...]

Esquema narrativo de U4M162.CM (cf. anexo08_DIG):

I. α B^3 C \uparrow α^3 =D¹¹ G² E^{11neg} KF⁻³ ↓§
[...]

Triplicações

O conceito de triplicação designa, no modelo de Propp (1992), o fenómeno em que alguns pormenores particulares de carácter atributivo são triplicados (por exemplo, um dragão com três cabeças...), bem como algumas funções, emparelhamentos de funções, agrupamentos de funções ou até sequências inteiras. A repetição pode ser igual ou dar origem a um crescendo (a

terceira tarefa é a mais difícil, o terceiro combate é o mais terrível, etc.) ou comportar duas vezes um resultado negativo e positivo à terceira vez (o herói perde as duas primeiras provas mas vence a terceira, etc.).

Foi possível observar que os casos de triplicações puras (em que os aspetos referidos são, efetivamente, repetidos três vezes) são raros no nosso *corpus*. Na verdade, foi possível identificar apenas quatro casos de triplicação pura, inseridos, sobretudo, em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, de ambos os sexos (cf. gráfico 90). De notar que não existem casos de triplicação pura nas histórias contadas por crianças do 1.º ano de escolaridade.

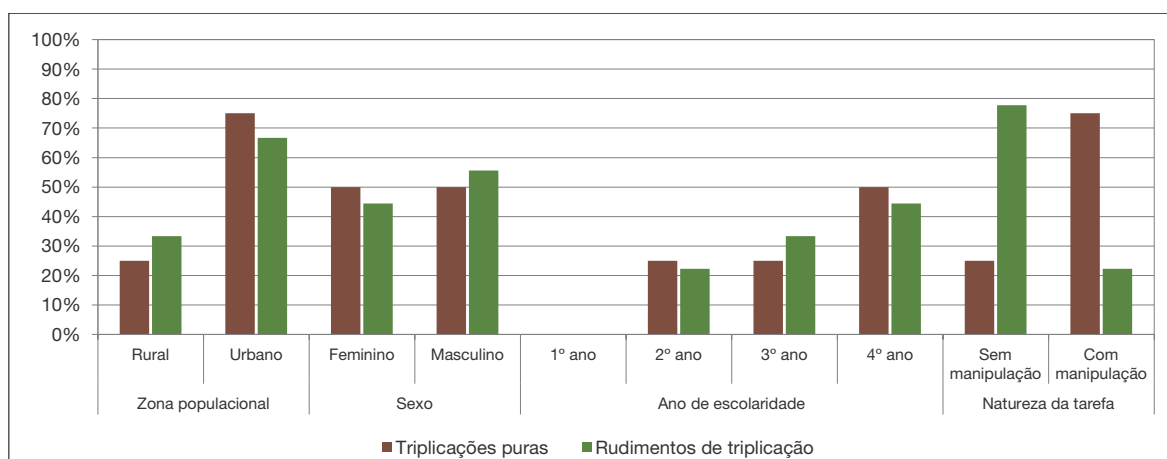


Gráfico 90. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de triplicações puras e rudimentos de triplicação.

Todos os casos correspondem à triplicação de emparelhamentos de funções, muito embora cada um deles triplique emparelhamentos distintos. Temos uma triplicação do par de funções da parte preparatória das histórias *Engano* (η) - *Cumplicidade* (θ), que corresponde às tentativas de engano do agressor: uma bruxa má que se faz passar por uma velhinha em três situações distintas e sucessivas, sendo bem-sucedida nas primeiras duas vezes e mal sucedida à terceira.

As restantes triplicações puras encontradas envolvem emparelhamentos de funções pertencentes ao desenvolvimento das histórias. Observámos a triplicação do par *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) - *Reação do herói* (E), com o herói a reagir negativamente às ações do doador por duas vezes (rejeita o objeto e exige-lhe outro), até que reage positivamente, aceitando o objeto e permitindo a ocorrência da *Transmissão do objeto [mágico]* (F), função que completa o agrupamento DEF, como vimos anteriormente.

Os dois outros casos envolvem os emparelhamentos-chave do modelo *Combate contra o agressor* (H) - *Vitória sobre o agressor* (J) e *Tarefa difícil* (M) - *Cumprimento da tarefa* (N). Na primeira situação, o herói perde os dois primeiros combates, mas ganha o terceiro e, na segunda situação, a triplicação da tarefa (transformar uma seara em ouro) dá-se em crescendo de dificuldade (as searas vão sendo cada vez maiores), ainda que o herói consiga, de todas as vezes, cumprir a tarefa imposta. Transcreve-se em seguida, e a título exemplificativo, o esquema

narrativo que mostra esta última triplicação.

Esquema narrativo de U4M165.SM (cf. anexo08_DIG):

I. $\alpha \S M^{10} \S N$
 $M^{10} \S N$
 $M^{10} \S N W^0$
 [...]

Observámos, em alguns casos, tentativas de triplicação não completamente conseguidas, por exemplo, repetições em duplicado, em quadruplicado ou até num número indeterminado de vezes, que encaixam no que Propp (1992) identifica como formas rudimentares do fenómeno que, no contexto desta tese, tomaram a designação de rudimentos de triplicação. Estas situações foram mais frequentes do que as triplicações puras, tendo-se identificado 11 casos que, como nos mostra o gráfico 90 (anteriormente apresentado), foram sobretudo identificados em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana, do sexo masculino e do 4.º ano de escolaridade. Num dos casos, o rudimento de triplicação foi identificado na segunda sequência (cf. esquema narrativo seguinte) da história cuja primeira sequência continha uma triplicação pura, transcrita anteriormente.

À semelhança do que aconteceu com as triplicações puras, foram igualmente identificados rudimentos de triplicação com funções da parte preparatória e do desenvolvimento das histórias e envolvendo, na sua maioria, os mesmos emparelhamentos de funções. A transcrição e esquema narrativo seguintes mostram uma forma rudimentar de triplicação do emparelhamento *Tarefa difícil* (M) – *Cumprimento da tarefa* (N): na narrativa, é imposta ao herói a tarefa de adivinhar o nome de uma personagem, tarefa que ele não consegue cumprir um número indeterminado de vezes, até que o cumprimento é conseguido.

Ela meteu João, André, perguntou esses nomes todos. Então, todos os dias pedia ao mensageiro para pedir ao povo para que lhe dessem nomes de pessoas. Todos os dias eles não conseguiam ahm- não conseguiam adivinhar. Ela não conseguia adivinhar o nome dele. (...) E então, o príncipe ouviu ele a dizer o seu nome. Então o mensageiro que ela- todos os dias ao povo pedir-lhes os nomes. Quando o baixote regressou lá, ao reino, ahm- ela disse o nome e ele transformou-se em mais pequenino e desapareceu. (U4m165.SM)

Esquema narrativo de U4M165.SM (cf. anexo08_DIG):

[...]
 II. $A^8 (M^3 N^{neg})^n$
 $\S N=K^5 U$

Finalmente, e no que diz respeito às triplicações, foram observados casos de formas rudimentares deste fenómeno a envolver sequências inteiras: correspondem a repetições exaustivas das mesmas funções em cada uma das sequências, com variações mínimas ou novas funções em número reduzido.

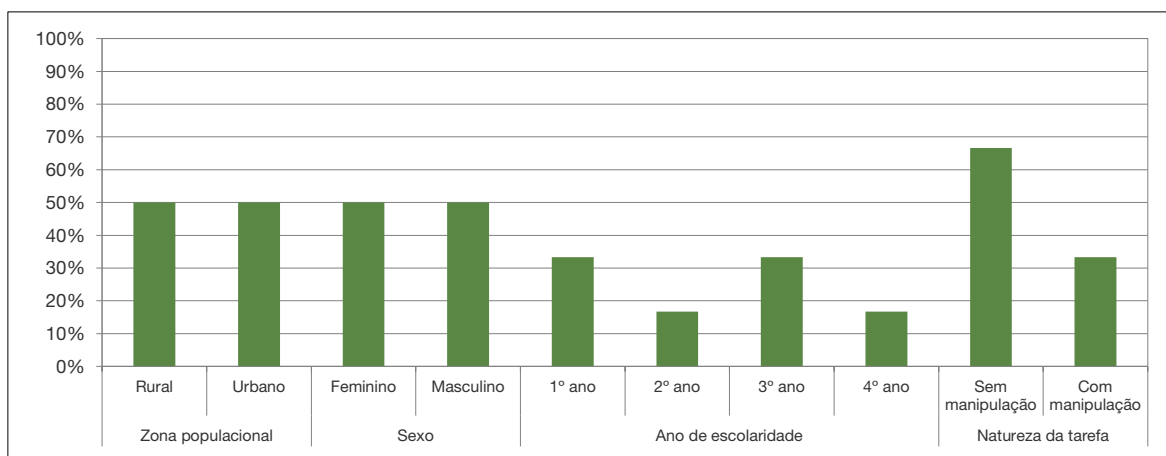


Gráfico 91. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo dos casos de rudimentos de triplificação envolvendo sequências inteiras.

Registaram-se seis situações de rudimentos de triplificação de sequências, sobretudo em histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças do 1.º e do 3.º ano de escolaridade (a distribuição pelas restantes variáveis é equitativa, como se observa no gráfico 91). O esquema narrativo seguinte representa a única história em que se identificaram seis sequências de funções. Como se verifica, as sequências são idênticas, incluindo nas modalidades específicas de operacionalização de cada função invariante. Este exemplo permite-nos ainda demonstrar que um número maior de sequências em cada história não corresponde, necessariamente, a histórias estruturalmente mais complexas ou interessantes.

Esquema narrativo de R2M042.CM (cf. anexo08_DIG):

- I. $\alpha B^3 C \uparrow \alpha^5 KF^4$
- II. ${}^0\alpha B^3 C \uparrow \alpha^5 KF^4$
- III. ${}^0\alpha B^3 C \uparrow \alpha^5 KF^4 \downarrow$
- IV. ${}^0\alpha B^3 C \uparrow \alpha^5 F^4$
- V. ${}^0\alpha B^3 C \uparrow \alpha^5 KF^4 \downarrow$
- VI. ${}^0\alpha B^3 C \uparrow \alpha^5 KF^4 \downarrow$

Elementos de ligação

Para além das funções poderão existir, como vimos (cf. secção 2.5), componentes auxiliares que constituem o sistema de informações das histórias, que Propp designa de elementos de ligação. Na análise efetuada e no que, em concreto, se relaciona com os elementos de ligação (§), procurou-se, para além de verificar a sua existência, compreender a sua tipologia, observando-se a sua forma e conteúdo, e as funções que interligavam.

De um modo geral, e com base nos dados que se apresentam no gráfico 92, é possível afirmar-se que os elementos de ligação entre funções foram mais utilizados em histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças da zona urbana e do 4.º ano de escolaridade, sem que se tenham identificado diferenças na distribuição percentual dos casos pela variável “sexo”. Inversamente, a percentagem da inexistência destes elementos foi superior em histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino e dos 1º e 3º anos de escolaridade,

sendo particularmente elevada entre as crianças da zona rural.

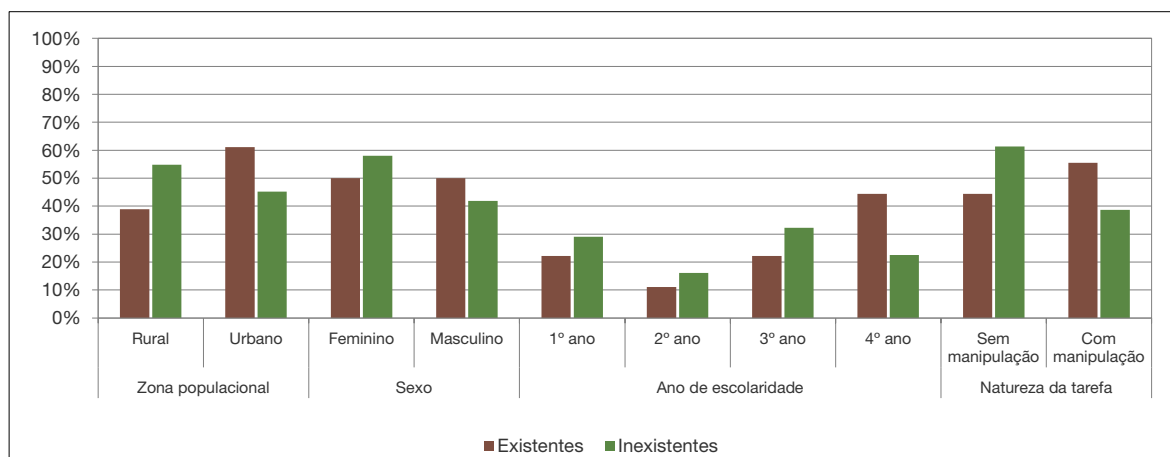


Gráfico 92. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de elementos de ligação nas histórias contadas.

No que diz respeito à forma, os elementos de ligação foram categorizados enquanto diálogos ou situações e acontecimentos, tendo-se observado que, em geral, os segundos foram mais comuns do que os primeiros, muito embora o gráfico 93 permita observar que, nas histórias contadas com manipulação de materiais, por crianças do sexo feminino, os elementos de ligação utilizados foram, sobretudo, diálogos. É ainda possível verificar que estas formas de ligação entre funções foram utilizadas, equitativamente, dentro de cada “zona populacional”, ainda que, como vimos anteriormente, ambas tenham sido mais frequentes nas histórias contadas por crianças da zona urbana. De notar também que os diálogos foram sobretudo encontrados como forma de ligação das funções em histórias de crianças do 3.º ano de escolaridade e as situações ou acontecimentos foram maioritariamente identificados em histórias de crianças do 4.º ano de escolaridade.

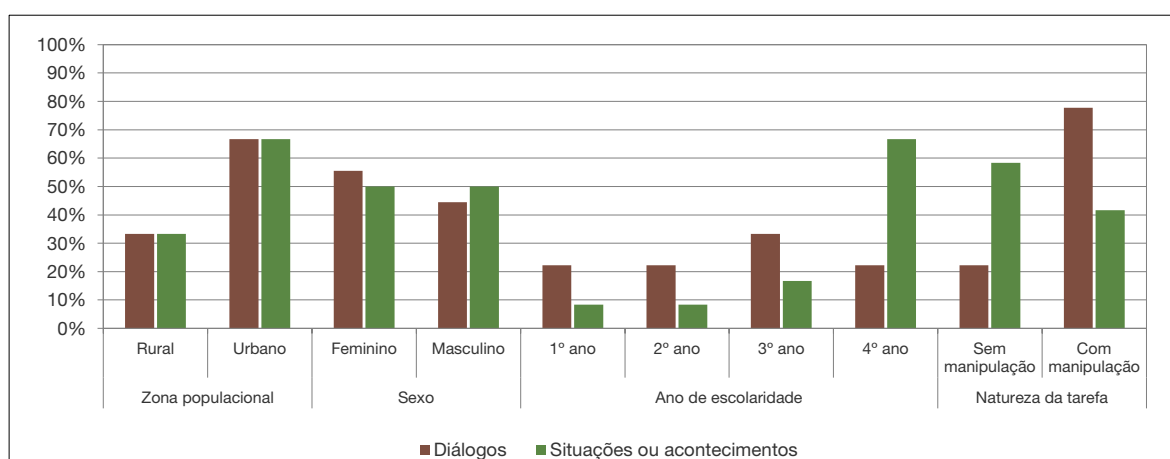


Gráfico 93. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de elementos de ligação nas histórias contadas.

A análise às funções que se encontravam ligadas por estes elementos permitiu concluir que o caso mais recorrente envolve a ligação entre a *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α) e as restantes funções do

nó da intriga, ou a ligação entre a *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α), o Combate contra o agressor (J) e, em última análise, a *Reparação da Malfeitoria* (K). Nestes casos, a presença dos elementos de ligação revela-se fundamental para que a notícia do mal cometido ou da falta sofrida chegue até ao herói e se possa dar o momento de mediação, a declaração da vontade de agir, a partida do herói, o confronto com o agressor e a reparação do mal ou da situação de penúria.

Atente-se nas transcrições seguintes, que exemplificam estes casos. Na primeira transcrição, uma personagem (de ligação) encontra a vítima ferida e leva-a para casa, fazendo assim chegar a notícia da Malfeitoria junto do herói, que decide agir e parte para lutar com o agressor. Neste trecho temos, em simultâneo, a existência de uma situação ou acontecimento e de um diálogo, servindo este último para fazer chegar ao herói a informação sobre a identidade do agressor.

Na segunda transcrição observamos um elemento de ligação, sob a forma de narração de uma situação ou acontecimento (ouve o rei falar com uma outra personagem) que permite igualmente a divulgação da notícia da Malfeitoria, que pode assim ser reparada.

«Irmã, irmã, irmã. () Ela está muito ferida. ((a irmã encontra a menina pega nela e leva-a para casa)) ((a criança pega no fantoche que representa o pai da menina e que é um rei)) *Alguém a atingiu. Quem foi?* ((irmã)) *Foi um malvado.* ((pai)) *Vamos lá. Em ação.* ((o pai dirige-se ao local onde estão os malvados)) Truz, truz, truz, truz. ((chefe)) *Quem é?* ((pai)) *Sou eu. O Rei. Escaldante.* ((chefe)) *Óh não. Eu sou o vermelho- tenho os cabelos vermelhos e pretos. Sou o diabo. Vou-te matar. lááááá. Truz. Puz.»* (R3M.CM)

«Mas, havia um senhor muito amigo da princesa, que tinha ouvido o rei a falar com o outro senhor. E então ele pegou e foi esconder os coelhos noutro sítio.»

Observaram-se outros casos de funções interligadas, mas sobretudo isolados, não se reconhecendo relevância na sua enumeração exaustiva no contexto desta tese.

Personagens

De acordo com o modelo de Propp (1992), as funções agrupam-se, de forma lógica, de acordo com determinadas esferas de ação, que correspondem às personagens que cumprem as funções, nomeadamente o agressor, o doador, o auxiliar, a princesa e o seu pai, o mandatário e o herói. No contexto deste estudo, e porque optámos por não efetuar qualquer distinção entre as funções da princesa e as do pai (dada a dificuldade, a que Propp alude, em fazê-lo com precisão), temos um total de seis personagens nas histórias. Propp propõe ainda três formas de distribuição das esferas de ação pelas personagens: (1) a esfera de ação corresponde exatamente à personagem; (2) uma única personagem ocupa várias esferas de ação; e (3) uma só esfera de ação divide-se entre várias personagens.

Nesta perspetiva, a análise efetuada procurou, para além de uma quantificação das personagens (morfologicamente ativas, morfologicamente relevantes e morfologicamente irrelevantes⁴³) existentes na totalidade das sequências das histórias contadas pelas crianças, identificar as

⁴³ Estes conceitos e terminologia, a que já nos referimos anteriormente, permitem discriminar, respetivamente, personagens que desempenham funções na história e às quais foi possível atribuir uma esfera de ação, personagens que, muito embora não se assumam morfologicamente ativas, são relevantes para o desenvolvimento da história, servindo de ligação entre as unidades narrativas mínimas (personagens de ligação) e personagens sem qualquer interesse morfológico e sem relevância no desenrolar da história.

esferas de ação a que pertenciam, bem como a forma como essas esferas de ação se repartiam entre elas. Para além destes aspetos, efetuou-se uma análise às características de superfície das personagens, tipificando-as considerando agora uma abordagem numa perspetiva de substância, que nos permitiu identificar categorias gerais de personagens, mediante os seus atributos e nomenclatura. Estes aspetos pertencem ao domínio do que Propp designa por elementos estéticos, por não terem contributo ou reflexo no conteúdo morfológico das histórias.

No que diz respeito à quantidade de personagens, e considerando-se primeiramente as personagens morfológicamente ativas, observa-se que a situação mais comum corresponde à integração de duas personagens nas histórias contadas (cf. quadro 78). A análise da distribuição destes casos pelas variáveis do estudo (cf. gráfico 94) mostra que foram sobretudo encontrados em histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona rural, do sexo feminino e dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, não se tendo verificado nenhum caso entre as crianças do 2.º ano.

Quantidade de personagens	Nº de casos
<i>1 personagem</i>	4
<i>2 personagens</i>	19
<i>3 personagens</i>	10
<i>4 personagens</i>	13
<i>5 personagens</i>	3

Quadro 78. Quantidade de personagens identificadas na totalidade das sequências das histórias analisadas.

Em casos menos frequentes existiam quatro e três personagens e ambas as situações se revelaram mais comuns em histórias contadas sem manipulação de materiais, por crianças da zona urbana. A integração de quatro personagens verificou-se, maioritariamente, entre as crianças do sexo masculino e do 4.º ano. A integração de três personagens foi sobretudo identificada em histórias de crianças do sexo feminino e do 2.º ano de escolaridade.

Num número muito reduzido de casos, existiam uma e cinco personagens, situações que correspondem, respetivamente, ao número mínimo e ao número máximo de personagens existentes, e que foram exclusiva ou maioritariamente encontradas em histórias contadas com manipulação de materiais. As histórias em que se identificou uma única personagem foram contadas, na sua maioria, por crianças da zona urbana e do 1.º ano de escolaridade e, em exclusivo, por crianças do sexo masculino. De notar a inexistência de casos de história com apenas uma personagem entre as crianças do 4.º ano. O número máximo de personagens foi identificado em histórias contadas, na sua maioria, por crianças da zona rural, do sexo feminino e do 4.º ano, não se tendo encontrado qualquer caso no 2.º e no 3.º ano de escolaridade.

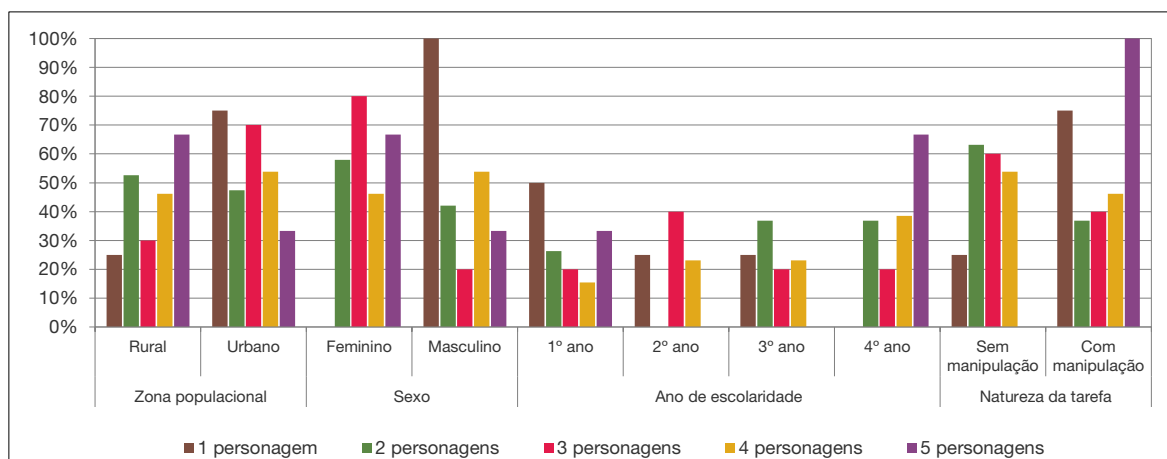


Gráfico 94. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo do número de personagens existentes na totalidade das sequências das histórias analisadas.

Verificou-se que estas personagens morfológicamente ativas integravam, sobretudo, as esferas de ação do herói e do agressor, tendo a primeira sido identificada em todas as histórias com funções (49), como vemos no quadro 79. Conclui-se, portanto, que na totalidade dos casos em que existia uma única personagem, esta pertencia à esfera de ação do herói.

Com um número inferior de personagens surgem as esferas de ação do auxiliar e da princesa e seu pai, seguidas do doador. Por fim, surge a esfera de ação do mandatário onde se identificaram somente três personagens.

Esferas de ação	Nº de casos
<i>Herói</i>	49
<i>Agressor</i>	30
<i>Auxiliar</i>	24
<i>Princesa e seu pai</i>	20
<i>Doador</i>	13
<i>Mandatário</i>	3

Quadro 79. Esferas de ação identificadas na totalidade das sequências das histórias analisadas.

As diferenças na distribuição percentual das esferas de ação pela tipologia da tarefa de conto da história são pouco relevantes, exceto no caso da esfera de ação do mandatário, cujo reduzido número de casos foi encontrando, sobretudo, em histórias contadas sem manipulação de materiais. No que diz respeito às restantes variáveis do estudo, verificou-se que foram principalmente as crianças do sexo feminino e do 4.º ano a integrar uma maior quantidade de personagens pertencentes às esferas de ação do agressor, do auxiliar e da princesa e seu pai, muito embora também se encontre um número relevante de auxiliares nas histórias contadas por crianças do 3.º ano. Relativamente à “zona populacional”, observa-se que a percentagem de integração de personagens pertencentes à esfera de ação do agressor foi equitativa, e que as esferas de ação do auxiliar e da princesa e seu pai foram mais frequentemente encontradas em

histórias de crianças da zona urbana. Estes dados encontram-se representados no gráfico 95, de onde se excluiu a esfera de ação do herói, uma vez que, como vimos, estava presente em todas as histórias com funções.

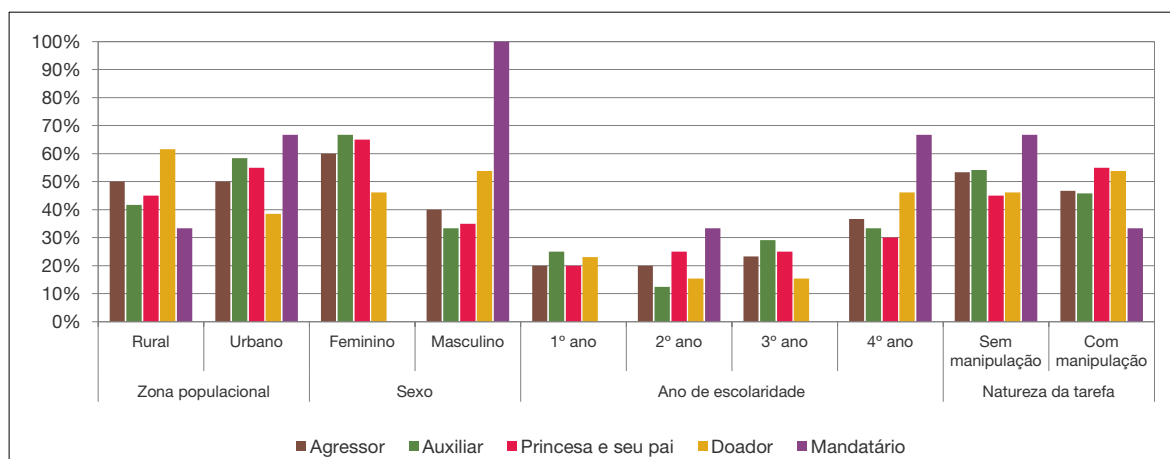


Gráfico 95. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das esferas de ação existentes na totalidade das sequências das histórias analisadas.

Nas histórias que integravam duas personagens, verificou-se que a situação mais comum foi a coexistência das esferas de ação do herói e do agressor ou do herói e do auxiliar. Quando se identificaram três personagens, coexistiam as três esferas anteriores ou era acrescentada a esfera da princesa e seu pai à do herói e do agressor. Na maioria das histórias com quatro personagens coexistiam todas as esferas referidas anteriormente ou, em casos menos frequentes, a esfera da princesa e seu pai era substituída pela esfera do doador. As histórias com cinco personagens integravam todas as esferas de ação previstas no modelo, à exceção do mandatário.

A análise da forma de repartição das esferas de ação entre as personagens existentes em cada história mostrou que, na maioria dos casos, as esferas de ação correspondem exatamente às personagens. No entanto, e como se observa no quadro 80, verificou-se a existência de um número relevante e próximo de casos em que uma mesma esfera de ação era ocupada por várias personagens e em que uma única personagem ocupava várias esferas de ação.

Repartição das esferas de ação entre as personagens	Nº de casos
<i>Esfera de ação corresponde exatamente à personagem</i>	45
<i>Uma esfera de ação divide-se entre várias personagens</i>	20
<i>Uma personagem ocupa várias esferas de ação</i>	16

Quadro 80. Repartição das esferas de ação pelas personagens identificadas em cada uma das histórias analisadas.

A análise do gráfico 96 permite concluir que as diferenças na frequência de utilização destas formas de repartição das esferas de ação são particularmente relevantes nas variáveis “ano de escolaridade” e “natureza da tarefa de conto da história”. A maioria das histórias em que as personagens correspondiam, de forma exata, à esfera de ação, foi sobretudo contada por

crianças do 3.º ano e sem recurso à manipulação de materiais. Os casos em que uma mesma esfera de ação se repartia por várias personagens foram encontrados, maioritariamente, em histórias contadas por crianças do 1.º ano, com e sem manipulação de materiais. Finalmente, a maioria das histórias em que uma mesma personagem ocupava várias esferas de ação foi contada por crianças do 4.º ano e com recurso à manipulação de materiais. Entre as histórias contadas pelas crianças do 2.º ano, não se identificaram diferenças relevantes na distribuição percentual das formas de repartição das esferas de ação pelas personagens.

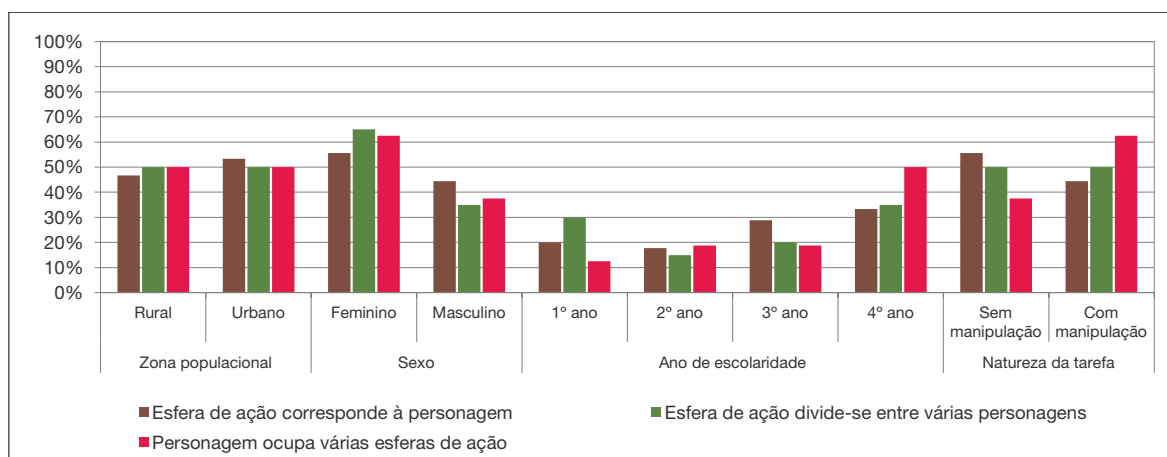


Gráfico 96. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da repartição das esferas de ação pelas personagens existentes em cada uma das histórias analisadas.

Tivemos oportunidade de, ao longo desta secção, demonstrar a existência de alguns casos, embora em número bastante reduzido, em que existia a esfera de ação mas não existia a personagem, isto é, a ação tinha lugar, mas não se encontrava, no discurso narrativo da criança, a identificação de uma qualquer personagem que preconizasse a ação. Estas situações foram identificadas, na sua totalidade, em histórias contadas sem manipulação de materiais, distribuindo-se de forma equitativa por ambas as zonas populacionais e ambos os sexos, existindo unicamente em histórias contadas por crianças dos 1º, 2º e 4º anos de escolaridade.

Para além das personagens morfológicamente ativas, identificaram-se outras que assumem relativa relevância na história por servirem de ligação entre as funções. Estas personagens, que designámos por personagens morfológicamente relevantes ou personagens de ligação, existiam, em exclusivo, nas histórias em que também existiam elementos de ligação, quer quando estes se consubstanciavam em diálogos, quer quando se constituíam como situações ou acontecimentos. Verificámos ainda a existência de personagens que não eram morfológicamente ativas, nem tinham qualquer propósito do ponto de vista da progressão da história, identificadas num total de 17 histórias, contadas, sobretudo, sem manipulação de materiais, por crianças da zona rural, do sexo feminino e do 1.º ano de escolaridade, como mostra o gráfico 97. Pensamos que o facto de a personagem possuir, no caso das histórias com manipulação, uma representação física, facilitou a sua utilização de forma morfológicamente ativa.

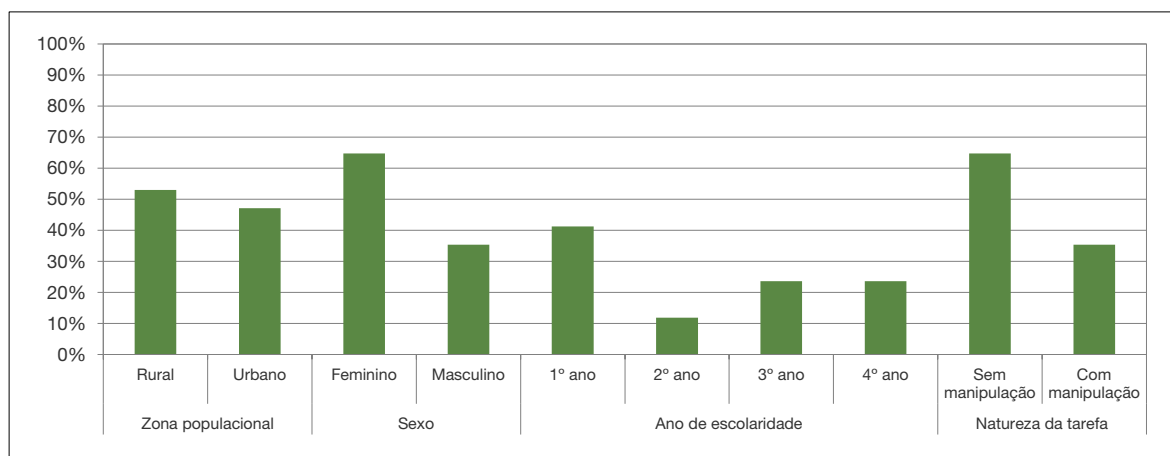


Gráfico 97. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo da existência de personagens morfológicamente irrelevantes nas histórias contadas.

A análise das características de superfície das personagens incidiu, unicamente, sobre aquelas que se apresentavam morfológicamente ativas, por um lado, porque o processo de análise nos permitiu aferir da inexistência de diferenças nestas características mediante a atividade e relevância morfológica das personagens e, por outro lado, porque o esforço e tempo a investir na tarefa de análise de todos os tipos de personagens não se traduziria, a nosso ver, em ganhos relevantes do ponto de vista da concetualização da aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias.

Assim, os dados que se apresentam dizem respeito, apenas, às personagens que efetivamente desempenhavam funções narrativas e perspectivam-se no contexto do total de histórias contadas e não no contexto do total de personagens eventualmente existentes em cada história, assumindo-se, portanto, que se trata de um levantamento de natureza muito geral, que importa sobretudo do ponto de vista qualitativo.

Da análise ao que designámos por características de superfície das personagens emergiram cinco categorias, nomeadamente: *Seres humanos*, *Animais humanizados*, *Seres maravilhosos ou fantásticos*, *Entidades ou conjuntos* e *Objetos*.

Na categoria *Seres maravilhosos ou fantásticos* integraram-se todas as personagens (humanas ou não) que evidenciavam atributos de natureza mágica (poderes mágicos, por exemplo) ou que pertencem, tipicamente, a um universo mítico ou sobre-humano (o caso das fadas, dragões, etc.). A categoria *Entidades ou conjuntos* serviu para codificar os casos raros (cf. quadro 81) em que a personagem não possuía individualidade, constituindo-se como um conjunto que forma uma unidade ou entidade (o povo, por exemplo). A categoria *Objetos*, por fim, surgiu da necessidade de codificar um único caso em que o agressor era, efetivamente, um objeto: um rebuçado ataca uma família (U1F195.CM).

Como se observa no quadro 81, as personagens eram *Seres humanos* em 42 das 49 histórias em que existiam funções e eram *Animais humanizados* e/ou *Seres maravilhosos ou fantásticos* em aproximadamente um terço destas histórias.

Categorias de personagens mediante as suas características de superfície	Nº de casos
<i>Seres humanos</i>	42
<i>Animais humanizados</i>	15
<i>Seres maravilhoso ou fantásticos</i>	14
<i>Entidades ou conjuntos</i>	3
<i>Objetos</i>	1

Quadro 81. Categorias de personagens existentes nas histórias contadas, mediante as suas características de superfície.

O gráfico 98 mostra-nos a forma como estas duas últimas categorias se distribuem pelas variáveis do estudo. Conclui-se que foram ambas mais comuns nas histórias contadas por crianças da zona urbana, com uma diferença percentual bastante acentuada. Os *Animais humanizados* foram maioritariamente encontrados como personagens de histórias contadas por crianças do 1.º ano de escolaridade, do sexo feminino e por recurso à manipulação de materiais, ainda que o diferencial seja reduzido no que diz respeito a estas últimas variáveis. As personagens pertencentes à categoria *Seres maravilhosos ou fantásticos* existiam, sobretudo, em histórias contadas por crianças do 4.º ano, com manipulação de materiais e do sexo feminino, sendo a diferença percentual particularmente acentuada no que diz respeito ao “sexo”.

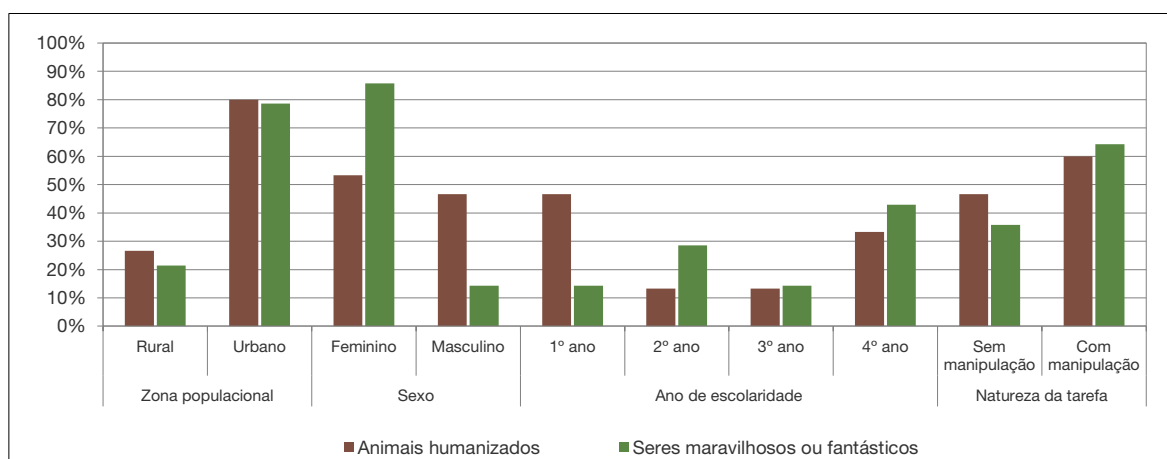


Gráfico 98. Distribuição percentual (PR) pelas variáveis do estudo das categorias de personagens *Animais humanizados* e *Seres fantásticos* nas histórias contadas, mediante as suas características de superfície.

Verificou-se ainda que o número de história em que as personagens pertencem a apenas uma destas categorias (25 histórias) é quase idêntico ao número de histórias em que as categorias coexistem (23 histórias). Não se verificaram casos em que as personagens de uma história pertencessem, unicamente, às categorias *Entidades ou conjuntos* e *Objetos*, que coexistiam, respetivamente, com os *Seres humanos* e com os *Seres Humanos* e *Animais humanizados*. Nas situações mais comuns de coexistência de personagens pertencentes a duas ou mais categorias, os *Seres humanos* apareciam a contracenar com *Seres maravilhosos e fantásticos* ou com *Animais humanizados*.

Para finalizar, e de uma forma muito geral, observámos que as formas de identificação mais

comuns das personagens basearam-se nas relações de parentesco (mãe, pai, filho, irmão, etc.), na profissão ou categoria social ou política (por exemplo, médico, rei, pobrezinha...) ou relacionaram-se com a idade e sexo da personagem (menino, menina, senhora, velhinha, etc.). Em casos menos frequentes, as crianças utilizaram, como forma de identificação das personagens, o nome próprio, o nome dos animais (coelho, lobo, pato, etc.), designações maravilhosas ou fantasistas (fada, bruxa, gigante, diabo, etc.), a relação social (amigo/amiga) e características físicas das personagens (anão, baixote, etc.).

É possível afirmar-se que as crianças, no global, não integraram nas suas histórias muitos pormenores relativos aos atributos das personagens. Em alguns casos, raros, os pormenores referiram-se a atributos físicos (por exemplo, o tamanho das personagens, a cor dos cabelos) e a atributos de caráter (por exemplo, malvados, bondosos, vaidosa, teimosa, refilão).

Espaços e tempos ficcionais

A análise dos espaços e tempos ficcionais não está prevista no modelo ou na metodologia proposta por Propp (1992), porque ambos os elementos se situam num nível idêntico ao das características de superfície das personagens, não apresentando, na teoria do autor, qualquer impacto ao nível do conteúdo morfológico.

No entanto, e na suposição de que nos seria útil, no sentido de informar e suportar as decisões que viéssemos a tomar na conceitualização da aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias, optámos por observar os espaços em que a ação das histórias decorria, no sentido da sua identificação e compreensão da forma como, nas histórias contadas com manipulação de materiais, os espaços físicos disponíveis para o conto da história eram utilizados e geridos pela criança, na sua função de representação dos espaços ficcionais. Pelo mesmo motivo, procurámos compreender de que forma as crianças posicionavam a ação no tempo e como se referiam ao seu devir. No entanto, dispensámos, em ambos os casos, qualquer tentativa de correlação com as variáveis independentes do estudo.

No que diz respeito aos espaços ficcionais, e de uma maneira geral, observámos uma enorme escassez de pormenores, existindo mesmo um número muito relevante de casos em que não se encontra qualquer referência ao espaço onde as ações decorrem. Quando essa referência existe, passa maioritariamente pela indicação do espaço e muito raramente pela sua descrição. Os espaços referidos com mais frequência foram casas, compartimentos de casas (quarto, sótão, etc.), jardins, castelos, florestas e bosques.

No caso das histórias contadas por recurso à manipulação de materiais, observou-se que, na maioria dos casos, o espaço físico disponível para a tarefa era dividido e utilizado de forma a fazer corresponder diferentes espaços físicos a diferentes espaços ficcionais, movendo-se as personagens entre esses espaços.

Quanto ao posicionamento das histórias no tempo ficcional, e como vimos anteriormente aquando da apresentação dos dados relativos à situação inicial das histórias, a maioria das histórias começa por posicionar-se, de forma abstrata, no tempo (e também no espaço), tendo-se

verificado que, num número relevante de casos, as ações/funções se sucediam de forma ininterrupta, não existindo referências no discurso da criança à passagem do tempo ficcional. Em alguns casos, a passagem do tempo ficcional era mencionada (passados dias, ao outro dia, depois de uma semana) ou a ação era posicionada de forma mais concreta, em dias específicos do ano (dia de natal, dia de carnaval, etc.). Num único caso, o devir do tempo ficcional apareceu relacionado com alterações nos atributos físicos da personagem (ficou mais alta, engordou, etc.).

Elementos estéticos

Propp (1992) considera elementos estéticos todos os elementos constituintes das histórias que não se assumam como funções ou elementos de ligação. Nas histórias contadas pelas crianças, observámos que, de uma forma geral, os elementos estéticos mais frequentemente encontrados se agrupam mediante as seguintes categorias:

- Personagens morfológicamente irrelevantes, a que já nos referimos anteriormente;
- Diálogos entre as personagens (de natureza social ou acerca dos estados emocionais ou psicológicos das personagens), mais frequentes nas histórias contadas com manipulação de materiais;
- Narrações sobre os atributos das personagens ou objetos, acerca dos estados emocionais ou psicológicos ou aspetos da comunicação não-verbal entre as personagens, mais comuns nas histórias contadas sem manipulação de materiais;
- Formas convencionalizadas de terminar as histórias («Vitória, vitória, acabou-se a história», «Viveram felizes para sempre», etc.), sobretudo encontradas nas histórias contadas sem manipulação de materiais.

4.5 Síntese dos resultados: resposta às questões da investigação

Retomamos aqui as questões que orientaram a presente investigação para, num esforço de lhes fornecer respostas sistematizadas, apresentar, para cada uma delas, um resumo dos resultados apurados, descritos amplamente na secção anterior.

De que forma as crianças do 1.º CEB descrevem o conceito de história, os diferentes elementos que as compõem e o próprio processo de construção da história contada?

Observou-se a existência de uma relação forte e inequívoca entre o conceito de história e as instâncias nas quais este conceito se pode materializar ou os meios passíveis de serem utilizados na sua transmissão/difusão, em especial a palavra escrita que, associada às imagens ou desenhos, constitui a história enquanto sinónimo de livro. A relação de complementaridade entre texto e imagem enquanto constituintes da instância fundamental do conceito não é, de todo, linear: o protagonismo é concedido ao texto, reservando-se para a imagem uma importância menor e, em consequência, um espaço menor.

Apesar de algumas crianças referirem que as histórias podem ser veiculadas por meios diversos, o livro parece ser o que melhor se encaixa ou que melhor traduz a ideia que a maioria das crianças tem de uma história. Efetivamente, outros meios, como o teatro, o cinema, a televisão ou o computador, não parecem resultar em produtos reconhecíveis pela maioria das crianças como instâncias do conceito de história. A oralização, e a oralidade como qualidade intrínseca de determinadas narrativas, também não se assumem como realidades generalizadas, tendo sido referidas por um número reduzido de crianças.

As características temáticas ou de conteúdo das histórias foram também um recurso utilizado por algumas crianças para descreverem o conceito, fazendo-o, na sua maioria, de uma forma geral mas concreta, identificando o conteúdo comum ou habitual das histórias. As respostas de nível simultaneamente mais geral e mais abstrato correspondem a categorizações do conteúdo das histórias e foram observadas, unicamente, nas entrevistas das crianças mais velhas e da zona urbana.

Algumas crianças, englobando tanto as mais novas como as mais velhas, recorreram a casos prototípicos para descrever o conceito, nomeadamente ao conteúdo de uma história em particular.

A utilização, na descrição do conceito de história, de terminologia adequada ao domínio narrativo foi mais comum entre as crianças mais velhas, muito embora este conhecimento não fosse muito lato: as crianças identificaram apenas as personagens e o narrador, referindo-se ainda aos eventos ou ações que as personagens levam a cabo no mundo da história, mas nem sempre por recurso a uma designação terminológica formal.

Do ponto de vista dos atributos funcionais das histórias, e de entre as crianças que os mencionaram, verificámos que as crianças mais velhas, do sexo masculino e da zona urbana tenderam a atribuir-lhes, sobretudo, funções pedagógico-didáticas, enquanto as crianças mais novas, do sexo feminino e da zona rural tenderam para lhes reconhecer funções lúdicas. Estes resultados poderão eventualmente relacionar-se com as apetências, preferências e hábitos relativos às histórias e ao conto de histórias que as crianças revelaram possuir: foram sobretudo as meninas, especialmente as mais novas, que afirmaram gostar muito de histórias, de contar histórias e de ouvir histórias e, nesta medida, será natural que experienciem e descrevam estas atividades de acordo com o prazer que delas retiram.

Finalmente, observámos que os atributos estruturais ou formais das histórias foram muito raramente utilizados para descrever o conceito: o recurso à identificação e descrição de convenções estruturais das histórias como, por exemplo, a existência de uma necessária sequência para os eventos, a típica dicotomia moral das personagens, em torno da qual se organizam os eventos característicos do desenvolvimento e desenlace das histórias e ainda o imprescindível final feliz, foi observado num número muito reduzido de respostas, fornecidas, sobretudo, pelas crianças mais velhas da zona urbana e, em exclusivo, do sexo feminino.

De um ponto de vista geral, as crianças afirmaram que a história contada resultou, sobretudo, de

um processo de elaboração criativa de outras histórias já conhecidas e que, no caso das histórias contadas por recurso à manipulação de materiais, as características destes últimos tiveram um papel importante no despoletar do processo criativo de construção da história.

Muito embora as crianças tenham maioritariamente referido ter-se inspirado numa história em particular, um conjunto relevante de entre as crianças mais velhas, sobretudo do sexo feminino, parece ter tomado como referência o cômputo geral das histórias conhecidas, o que indicia uma capacidade para reconhecer, no conjunto e de forma abstrata, os aspetos recorrentes, quer a nível estrutural, quer a nível de conteúdo, e fazer uso dessas recorrências na construção de uma nova história.

Concluiu-se que um número muito relevante de crianças, especialmente as mais novas, sentiu dificuldade na meta-análise do processo de construção das suas histórias. Estas dificuldades decresceram nas entrevistas em que a tarefa de conto da história envolveu a manipulação de materiais, uma vez que as crianças ancoraram as descrições processuais ao momento de seleção dos materiais, baseando-se na precedência ou simultaneidade desse momento em relação ao momento da imaginação dos diferentes elementos da história.

As crianças identificaram o delineamento mental e a representação da história como passos do seu processo de desenvolvimento. As crianças mais velhas foram capazes de meta-análises mais longas e complexas, afirmando pensar primeiro na parte introdutória da história, posicionando a(s) personagem(s) num determinado tempo e lugar ou, simultaneamente, nas personagens, nas relações entre elas e nos eventos que iriam ter lugar no mundo da história. As crianças do sexo feminino revelaram-se mais reflexivas no processo de construção das histórias, investindo na esquematização mental da narrativa antes ou em simultâneo com a escolha dos materiais.

Pensa-se que a efemeridade do processo de construção da história, o esforço mnemónico associado à recuperação dos passos envolvidos nesse processo e a possível inexistência de competências necessárias à tarefa de reflexão metacognitiva, podem ter estado na origem das dificuldades indicadas pelas crianças na descrição do processo de construção das histórias.

Na sua maioria, as crianças não consideraram importante descrever ou elaborar as personagens que integraram nas suas histórias, assumindo como suficiente uma simples enumeração.

As crianças que forneceram descrições das personagens que integraram nas histórias fizeram-no sobretudo nas entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais e de formas diversas, nomeadamente através do aprofundamento criativo ou complexificação das personagens, da atribuição de nomes próprios, da descrição das ações que levam a cabo no mundo da história e das relações familiares ou laços relacionais entre as personagens.

A elaboração criativa de personagens foi levada a cabo através da construção de perfis mais complexos do que os que poderiam traçar-se unicamente a partir da história contada e por recurso a estratégias diversas, que diferiram de acordo com a “zona populacional”: as crianças da zona urbana recorreram, maioritariamente, à descrição das características psicológicas, de

caráter, morais e/ou religiosas das personagens, muitas vezes estabelecendo relações dicotômicas entre elas, e à descrição das motivações das personagens para agir de determinada maneira, enquanto as crianças da zona rural optaram, maioritariamente, pela descrição das atividades quotidianas, socioprofissionais e/ou socioculturais e das características físicas das personagens.

As estratégias de complexificação das personagens, bem como a descrição das ações que as personagens levavam a cabo no mundo da história, foram mais comuns entre as crianças da zona urbana, enquanto a atribuição de nomes próprios e a descrição das relações familiares ou laços relacionais entre as personagens foram mais comuns entre as crianças da zona rural.

Todas as formas de descrição das personagens, exceto a atribuição de nomes próprios, foram maioritariamente utilizadas pelas crianças mais velhas, do sexo feminino e em entrevistas cuja tarefa de conto da história não envolvia a manipulação de materiais.

Em alguns casos, as crianças utilizaram mais do que uma estratégia de descrição das personagens, nomeadamente o aprofundamento ou desenvolvimento criativo, a par com a descrição das relações familiares/laços relacionais entre as personagens e a descrição das ações que estas levam a cabo no mundo da história.

Os dados não indiciam a existência de qualquer relação entre a capacidade para elaborar, de forma criativa e complexa, as personagens integradas nas histórias e os níveis de especificidade/generalidade e concretismo/abstração do conceito de história que as crianças detêm: a maioria das descrições mais complexas das personagens não foi fornecida pelas mesmas crianças que demonstraram possuir um conceito mais geral e abstrato, tendo-o sido por muitas das que o não demonstraram.

Tal como no caso das personagens, a maioria das crianças limitou-se a identificar, com maior ou menor precisão, o(s) espaço(s) onde os eventos da história tinham lugar, enumerando-os; no entanto, um maior número de crianças recorreu à estratégia da simples enumeração relativamente aos cenários do que em relação às personagens e, em consequência, observaram-se menos casos de elaboração ou desenvolvimento criativo dos espaços ficcionais.

A estratégia de aprofundamento criativo dos espaços ficcionais utilizada com mais recorrência, muito embora em exclusivo pelas crianças mais velhas da zona urbana, foi a descrição criativa de um enquadramento cénico mais amplo (uma espécie de *zoom out*), por recurso à indicação de distâncias e planos para situar os diversos elementos cénicos neste enquadramento.

As respostas que indiciam a incompreensão das questões colocadas, que apresentam o espaço da história como indissociável do espaço físico onde está a ser contada/representada e que descrevem cenários sem encaixe lógico nas histórias contadas foram fornecidas, de forma maioritária ou exclusiva, pelas crianças mais novas e da zona rural, enquanto as estratégias de aprofundamento criativo dos cenários e a descrição de espaços indefinidos foram utilizadas maioritariamente pelas crianças mais velhas e da zona urbana.

As crianças mais novas mostraram níveis de *performance* descritiva em relação aos cenários

mais reduzidos do que as crianças mais velhas, e também mais reduzidos do que os níveis observados em relação às personagens. Pode ainda concluir-se que existe uma menor diversidade de descrições relativas aos cenários do que em relação às personagens, inclusivamente no que diz respeito às estratégias de elaboração criativa. Cumulativamente, um número menor de crianças utilizou, em simultâneo, um número menor de estratégias diversas para descrever os cenários, em relação ao que foi verificado relativamente às personagens.

No que diz respeito à preferência pelas diferentes tipologias de tarefa de conto da história, a maioria das crianças afirmou ter preferido contar a história com recurso à manipulação de materiais, muito embora esta preferência tenha sido mais expressiva entre as crianças da zona rural e do sexo feminino. O argumento mais utilizado para justificar esta preferência, especialmente entre as meninas mais velhas, foi a melhoria (ou estimulação) do estado emocional ou motivacional. Foram ainda apresentados outros argumentos, como a existência de representações físicas dos elementos das histórias e a ludicidade inerente à manipulação dos materiais, embora em número menos relevante.

Os argumentos utilizados para justificar a preferência pela tarefa sem manipulação de materiais, relacionaram-se com a economia de esforço motor, a maior facilidade em pensar na história inerente à inexistência de materiais para manipular, e com a ideia de que a inexistência de representações físicas dos elementos das histórias estimula a imaginação.

No que diz respeito à facilidade percebida das tarefas, as opiniões dividiram-se de forma equilibrada. No entanto, foram sobretudo os meninos da zona rural a considerar mais fácil a tarefa com manipulação, argumentando que os materiais e a consequente existência de representações físicas dos elementos das histórias facilitavam o processo de pensar e contar a história. Por outro lado, foram principalmente as meninas da zona urbana a considerar mais fácil a tarefa sem manipulação, por terem mais tempo para pensar na história (já que não tinham que preocupar-se com a escolha e manipulação dos materiais) e por considerarem mais fácil pensar na história quanto esta não envolvia a manipulação de materiais.

Em alguns casos, o inter-relacionamento entre as dimensões preferência e facilidade é aparente; noutros, estas dimensões não parecem relacionar-se; na maioria deles, porém, a facilidade/dificuldade da natureza da tarefa não se relaciona de forma direta com a preferência da criança, já que a opinião mais comum foi a de que, apesar de terem considerado mais fácil o conto da história sem recurso à manipulação de materiais, gostaram mais de contar a história com recurso à manipulação de materiais.

De entre as justificações apresentadas pelas crianças para a eleição dos materiais com que contaram as histórias, a que reuniu maior consenso traduz uma seleção com base em critérios estéticos pessoais e/ou em critérios emocionais ou afetivos. As necessidades inerentes ao conto da história previamente delineada e a facilidade ou dificuldade atribuída à manipulação dos diversos materiais foram argumentos também utilizados, muito embora em número menos relevante. Em número ainda menor, encontramos outros argumentos justificativos, como a

necessária coerência entre o tipo dos materiais escolhidos, o necessário realismo ou verosimilhança do material escolhido e a influência do papel que a criança pretendia desempenhar no conto da história, ou na própria história.

A maioria das crianças que descreveu o processo de construção das histórias com manipulação de materiais afirmando ter pensado primeiro na história e só depois escolhido os materiais não utilizou as necessidades da história como critério subjacente à seleção destes últimos, tendo antes utilizado critérios estéticos, de caráter pessoal, ou critérios emocionais/afetivos. O mesmo se observou no caso das crianças que referiram ter pensado na história em simultâneo com a escolha dos materiais ou afirmaram ter escolhido os materiais e só depois terem pensado na história. Assim, os resultados parecem mostrar, de forma clara, que o aspeto dos materiais, ou melhor, a avaliação pessoal, de caráter estético ou emocional, que as crianças fizeram dos materiais, foi de grande importância para a sua seleção, mesmo para as crianças que afirmaram ter desenvolvido um projeto mental da história antes desta escolha.

Na construção oral e individual de histórias (narrativas construídas criativa e deliberadamente) as crianças do 1.º CEB utilizam as funções, as sequências de funções e os restantes elementos narrativos (elementos de ligação, triplicações, personagens, espaços e tempos ficcionais e elementos estéticos) propostos pela teoria da morfologia dos contos, de Vladimir Propp?

Na maioria das histórias contadas pelas crianças identificaram-se funções propostas pelo modelo de Propp (1992). As histórias em que não foi possível identificar qualquer função foram exclusivamente contadas pelas crianças mais novas e resultantes, sobretudo, da tarefa de conto da história com manipulação de materiais, particularmente quando as crianças optaram por dramatizar a história, escolhendo máscaras e roupas e utilizando a primeira pessoa do singular para contar a história, pela voz de um narrador-personagem.

Nas histórias que continham funções, estas estruturavam-se numa única sequência; os casos de histórias com duas ou mais sequências de funções constituíam-se em número muito inferior. No entanto, o número de sequências não estabelecia uma relação direta com o nível de sofisticação estrutural, já que, não raras vezes, as várias sequências implementavam o ordenamento das mesmas funções, com variações mínimas.

Na sua maioria, as histórias com duas ou mais sequências encontravam-se linearmente concatenadas, numa articulação simples e em sucessão das sequências. No entanto, verificou-se uma utilização mais diversificada de tipologias de ligação entre sequências em histórias contadas com manipulação de materiais, pelas crianças mais velhas da zona urbana.

A situação mais comum foi a existência de apenas três funções em cada sequência das histórias. As sequências com um maior número de funções integravam histórias contadas, sobretudo, por recurso à manipulação de materiais e pelas crianças mais velhas da zona urbana, de ambos os sexos.

A quase totalidade das histórias (mesmo aquelas em que não foi possível identificar qualquer

função) começava pelo estabelecimento de uma situação inicial, pela voz de um narrador externo ou heterodiegético, que posicionava os eventos narrativos num tempo e espaço passados e abstratos, sobretudo através da definição espaço-temporal convencional “Era uma vez”.

Na maioria dos casos, a situação inicial introduzia apenas uma personagem morfológicamente ativa, tipicamente o herói. Os casos em que eram introduzidas duas e três personagens registaram-se em histórias contadas com manipulação de materiais, pelas crianças mais velhas, e incluíam, tipicamente, o herói e o agressor. Em algumas histórias, contadas sobretudo pelas crianças mais novas, a situação inicial introduzia personagens que, nem eram morfológicamente ativas, nem possuíam qualquer interesse morfológico.

A maioria das histórias não integrava quaisquer funções características da parte preparatória. Estas funções foram identificadas, embora em número reduzido (tipicamente, apenas uma e nunca mais de cinco), maioritariamente em histórias contadas sem manipulação de materiais, pelas meninas mais velhas da zona rural.

A função da parte preparatória mais frequentemente identificada foi o *Afastamento* (β), sob a forma do *Afastamento dos membros da nova geração* (β^3) e *Afastamento de um adulto* (β^1). Observou-se que, em vários casos, as funções emparelhadas da parte preparatória foram utilizadas de forma inconsequente, mesmo quando, do ponto de vista lógico, a segunda parte do conjunto não poderia existir sem a primeira. Em algumas situações, observou-se um deslocamento das funções preparatórias para a parte principal.

Na maioria das sequências que compunham as histórias contadas existia nó da intriga, muito embora este se encontrasse, na grande parte dos casos, incompleto, verificando-se a ausência de uma ou mais das quatro funções que o compõem – a situação mais comum correspondeu a nós da intriga muito mutilados, circunscritos à *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α). Este problema estrutural foi particularmente acentuado nas histórias contadas sem recurso à manipulação de materiais.

Quando o nó da intriga tinha início com uma *Falta* (α), tratava-se sobretudo de *Formas racionalizadas* (α^5) de *Falta*, necessidades básicas que o herói tinha que satisfazer (como comida, bebida, cuidados de saúde, etc.). Quando era uma *Malfeitoria* (A) a abrir o nó da intriga, o agressor concretizava, sobretudo, a modalidade *Provoca danos corporais* (A^6), muito embora as especificidades das *Malfeitorias* tenham sido bem mais diversificadas do que as da *Falta* (α). Ainda no caso das *Malfeitorias*, observaram-se casos em que, muito embora existisse a ação/função, não existia uma personagem concreta a quem a ação pudesse ser imputada.

A função *Envio do herói ou apelo de socorro* (B) foi sobretudo concretizada mediante a utilização da modalidade *O herói parte/age de livre vontade* (B^3), podendo concluir-se que, na maioria das situações, a iniciativa para a ação ou partida vem do próprio herói e não de uma qualquer outra personagem que apele ou ordene a sua partida.

Ao nível do desenvolvimento, a maioria das histórias não integrava funções pertencentes ao agrupamento *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D), *Reação do herói* (E) e *Receção do objeto [mágico]* (F) ou o agrupamento encontrava-se incompleto, verificando-se que, em

muitos casos, não existia qualquer preparação para a transmissão do objeto e, em consequência, qualquer reação do herói (mesmo quando as modalidades de concretização da função F exigiam, em termos lógicos, a interação do herói e do doador).

As modalidades mais utilizadas da *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) corresponderam a situações em que o herói era sujeito a uma prova pelo doador (D¹) (não comer doces, ser bondoso, etc.) e em que o doador cumprimenta e questiona o herói (D²) (sempre de forma amistosa e com um desfecho positivo). Na maioria destes casos, as crianças fizeram corresponder à função variante de *Preparação da transmissão do objeto [mágico]* (D) a sua consequente em *Reação do herói* (E). A *recepção do objeto pelo herói* (F), que nunca se verificou estar ausente do agrupamento, foi sobretudo concretizada através da transmissão direta do objeto ao herói (F¹) e por situações em que o próprio doador se disponibilizava para ajudar o herói (F⁹), transformando-se num auxiliar.

O desenvolvimento da maioria das sequências das histórias contadas pelas crianças não passou por nenhum dos conjuntos de funções que Propp determina como agrupamentos-chave (*Combate contra o agressor* (H) - *Vitória sobre o agressor* (J) ou *Tarefa difícil* (M) – *Cumprimento da tarefa* (N)). Os casos em que estes agrupamentos foram identificados mostram uma preponderância de utilização do emparelhamento H-J em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais e uma maior frequência de utilização do emparelhamento M-N em sequências de histórias contadas sem manipulação de materiais. As modalidades de *Combate* (H) mais frequentemente utilizadas foram as lutas (H¹) e as competições (H²), na maioria das vezes corretamente emparelhadas com as suas consequentes em *Vitória sobre o agressor* (J). A forma mais frequente de imposição de uma *Tarefa difícil* (M) foi a *Obrigação de trazer ou fabricar alguma coisa* (M¹⁰).

A maioria das histórias não continha funções características do desenlace, sendo a *Reparação da malfeitoria ou falta* (K) e o *Regresso do herói* (↓) as únicas funções a reunir um número relevante de casos. No entanto, muitas das *Malfeitorias* ou *Faltas* (A/α) ficaram por reparar e muitas das *Partidas* (↑) não resultaram num *Regresso do herói* (↓).

No caso do emparelhamento *Malfeitoria* ou *Faltas* (A/α) - *Reparação da malfeitoria ou falta* (K), verificámos que a consequência destas funções foi considerada, maioritariamente, pelas crianças mais velhas, do sexo feminino e da zona urbana, nas histórias contadas sem manipulação de materiais. A reparação da falta fez-se, sobretudo, nas modalidades *A obtenção do objeto da demanda é idêntica à obtenção do objeto mágico* (KF) e *A reparação da malfeitoria ou falta é feita através do auxiliar* (K⁵).

Finalmente, as histórias não continham, na sua maioria, funções características do remate. Foram maioritariamente as meninas mais velhas da zona urbana que, nas histórias contadas com manipulação de materiais, integraram funções desta parte final das histórias, sobretudo a função *Casamento e ascensão ao trono* (W).

De um ponto de vista global, a estrutura da maioria das sequências que compunham as histórias

caracterizava-se pela ausência de funções pertencentes a pelo menos um dos blocos macroestruturais, sendo igualmente elevadas as situações em que inexistiam funções de dois desses blocos. As sequências com funções pertencentes a todos os blocos macroestruturais foram sobretudo encontradas em histórias contadas por recurso à manipulação de materiais, pelas meninas mais velhas da zona urbana.

Na maioria das histórias inexistia um remate, muito embora algumas histórias não possuíssem desenvolvimento, ou ainda desenlace. Quando mais do que um bloco macroestrutural estava ausente, inexistia desenvolvimento e remate. A ausência de três destes blocos correspondia a situações de inexistência de nó da intriga ou desenvolvimento, desenlace e remate.

Do ponto de vista do seu ordenamento, verificou-se que, na maioria dos casos, as funções respeitavam a sequenciação proposta pelo modelo de Propp, muito embora se tenham observado casos de subversão dessa ordem, especialmente em sequências de histórias contadas com manipulação de materiais, pelas crianças do sexo masculino, envolvendo sobretudo o posicionamento da *Malfeitoria* ou *Falta* (A/α) que, ao invés de anteceder as restantes funções do nó da intriga, as sucede.

As triplicações puras, conforme são descritas no modelo de Propp, foram raramente concretizadas pelas crianças e inexistem nas histórias contadas pelas crianças mais novas. Identificaram-se, no entanto, vários rudimentos de triplicação, sobretudo em histórias contadas sem manipulação de materiais, pelos meninos mais velhos da zona urbana.

Verificou-se igualmente a existência de elementos de ligação ente funções, que assumiram maioritariamente a forma de diálogos nas histórias contadas com manipulação de materiais, e de situações e acontecimentos nas histórias contadas sem manipulação de materiais. Estes elementos, que foram sobretudo utilizados pelas crianças mais velhas da zona urbana, serviram maioritariamente para divulgar a notícia do mal cometido ou da falta sofrida, fazendo-a chegar ao herói, de forma a tornar possível o momento de mediação, a declaração da vontade de agir, a partida do herói, o confronto com o agressor e a reparação do mal ou falta.

No que diz respeito às personagens, verificou-se a existência de personagens morfológicamente ativas, personagens morfológicamente relevantes ou personagens de ligação (existentes apenas nas histórias em que também existiam elementos de ligação) e personagens morfológicamente irrelevantes.

No caso das primeiras, observou-se que a maioria das histórias integrava duas personagens, pertencentes, sobretudo, às esferas de ação do herói e do agressor. As histórias que integravam um maior número de personagens morfológicamente ativas foram maioritariamente contadas pelas crianças mais velhas, do sexo feminino. No geral, as esferas de ação correspondiam exatamente às personagens, uma mesma esfera de ação era ocupada por várias personagens e uma única personagem ocupava várias esferas de ação. Também se observaram casos em que existia a esfera de ação mas não existia a personagem, embora em número reduzido.

As personagens morfológicamente irrelevantes foram sobretudo utilizadas pelas crianças mais

novas, do sexo feminino, especialmente nas histórias contadas sem manipulação de materiais – supomos que, no caso das histórias com manipulação, o facto de as personagens possuírem representação física terá facilitado a sua utilização de forma morfológicamente ativa.

A maioria das personagens que as crianças integraram nas histórias eram seres humanos, e uma boa parte das restantes eram animais humanizados e/ou seres maravilhosos ou fantásticos. De entre estas duas últimas tipologias, mais comuns nas histórias das meninas, as primeiras foram preferencialmente utilizadas pelas crianças mais novas, nas histórias contadas por recurso à manipulação de materiais, e as segundas pelas crianças mais velhas, nas histórias contadas com manipulação de materiais.

A integração de pormenores relativos aos atributos das personagens foi rara – quando existentes, diziam sobretudo respeito a atributos físicos e de carácter. De uma forma geral, e ao nível da nomenclatura, as formas mais comuns basearam-se nas relações de parentesco, na profissão ou categoria social ou política ou na idade e sexo da personagem; noutros casos menos frequentes, as crianças referiram-se às personagens através do nome próprio, do nome dos animais, de designações maravilhosas ou fantasistas, da relação social ou das características físicas.

Ao nível do que Propp designa por elementos estéticos, e em geral, estes elementos assumiram a forma de personagens (morfológicamente irrelevantes), diálogos (sobretudo nas histórias com manipulação de materiais), narrações sem relevância morfológica (especialmente nas histórias sem manipulação de materiais) e convenções de finalização das histórias (maioritariamente encontradas nas histórias sem manipulação de materiais).

Dentro destas questões de natureza estética, foi ainda possível observar que a maioria das histórias não incluía referências, quer aos espaços, quer aos tempos ficcionais. No caso dos primeiros, e quando estas referências existiam, limitavam-se a uma simples enumeração dos espaços, sobretudo casas e seus compartimentos, jardins, castelos, florestas e bosques. No caso dos segundos, e em algumas histórias, existiam breves referências à passagem do tempo ficcional (passados dias, ao outro dia, depois de uma semana...) e, em situações ainda mais raras, a ação situava-se, mais concretamente, em dias específicos do ano, como o Natal ou o Carnaval.

O que as crianças querem/esperam de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias?

Confirmando as conclusões da análise aos “Inquéritos por questionário aos encarregados de educação”, as crianças da zona urbana revelaram níveis superiores de literacia tecnológica, em relação às crianças da zona rural – a maioria admitiu alguma prática na interação com computadores, serviços específicos (acesso à Web e correio eletrónico), e alguns periféricos informáticos e, muito embora não possuíssem experiência de interação com ferramentas tecnológicas para a construção de histórias, afirmaram utilizar processadores de texto para escrever as suas histórias e programas de desenho para fazer os desenhos, que depois

integravam no documento da história e imprimiam. Nesta medida, não surpreende que a maioria das informações que obtivemos relativamente a uma hipotética ferramenta de suporte ao conto de histórias tenha sido fornecida por crianças da zona urbana.

As crianças consideraram que a aplicação deveria permitir a escrita, a inserção de imagens e/ou o desenvolvimento de desenhos ou pinturas. Algumas crianças restringiram a utilização da escrita às falas das personagens ou do narrador, as ferramentas de desenho à criação de personagens, e sugeriram que o programa deveria disponibilizar ferramentas de manipulação do texto, nomeadamente ao nível do tamanho e da cor.

Os aspetos lúdicos foram sugeridos pelas crianças como elementos intrínsecos à aplicação e consubstanciaram-se em atividades diversas, nomeadamente na construção de histórias com fantoches ou bonecos, conferindo-lhes movimento, modificando-os ao nível do rosto, corpo, roupas e adereços, integrando sons e voz. A dimensão lúdica apareceu ainda na ideia da aplicação como um jogo, implicando competitividade, envolvendo desafios a ultrapassar, tais como adivinhar o nome das histórias a partir de pistas fornecidas pela aplicação, a existência de níveis para passar, pontuações e, inclusivamente, prémios para as melhores histórias.

As crianças sugeriram ainda que a aplicação deveria permitir atualizações, nomeadamente através da Internet, ao nível das personagens, cenários, etc., e que deveria disponibilizar meios e ferramentas para a partilha ou difusão das histórias criadas, nomeadamente a impressão, a feitura de um livro, a partilha por correio eletrónico e a gravação.

4.6 Discussão global dos resultados: linhas orientadoras para a concetualização e especificação de uma aplicação tecnológica de suporte ao conto de histórias para crianças do 1.º CEB

De um ponto de vista geral, tanto no que diz respeito à representação concetual que as crianças revelaram possuir do conceito de história e dos seus elementos constituintes, como no que se relaciona com as características morfológicas das histórias que contaram, os resultados corroboram o que Feldman (1989), Cazden (1972), Applebee (1978), e outros (cf. secção 2.3) haviam já sugerido: os conhecimentos formais sobre as histórias e as competências de produção narrativa diferiram quantitativa e qualitativamente entre as crianças mais novas (1.º e 2.º anos de escolaridade) e as crianças mais velhas (3.º e 4.º anos de escolaridade).

Ainda que, a nível global, o conceito de história tenha sobretudo sido descrito em função de aspetos específicos e concretos, aparecendo quase que indestrinçável do conceito de livro, subjugado à dimensão verbal e ancorado no conteúdo específico de um ou outro caso prototípico (histórias particulares), os resultados indiciam que, para a descrição do conceito de história, nas crianças mais velhas, concorrem também aspetos mais gerais e abstratos, como a identificação dos requisitos formais de conteúdo das histórias e a categorização desse conteúdo. Parece-nos possível afirmar que, a níveis mais elevados de escolaridade e de desenvolvimento

(as crianças mais velhas), corresponderam níveis mais elevados de conhecimentos formais sobre as histórias e descrições menos específicas e menos concretas do conceito.

A maior generalidade e abstração dos conhecimentos das crianças mais velhas possibilitaram-lhes tomar como referência para o processo de elaboração criativa das histórias contadas, ao invés de uma história em particular, o conjunto dos aspetos estruturais e de conteúdo reconhecidos como convencionais, o que parece confirmar a sugestão de Applebee (1978) de que o progressivo desenvolvimento da compreensão das convenções relacionadas com o conteúdo das histórias acontece paralelamente à mestria no domínio das características estruturais das histórias.

De facto, as crianças mais velhas contaram histórias que, do ponto de vista da sua macroestrutura, se encontravam mais frequentemente completas, integrando um maior número de funções de todos os macro blocos, corretamente ordenadas e muitas vezes ligadas através de elementos apropriados, e que atendiam às lógicas de consequência das funções emparelhadas e agrupadas. Integravam também um maior número de personagens morfológicamente ativas e de ligação. Inversamente, as histórias das crianças mais novas apresentaram-se mais vezes incompletas, não integrando funções de vários dos blocos macroestruturais, contendo menos elementos de ligação entre funções e menos personagens morfológicamente ativas, mas mais personagens morfológicamente irrelevantes. Muitas vezes, os emparelhamentos e agrupamentos de funções também se encontravam incompletos, inexistindo as funções consequentes.

Atendendo à expectável complexidade da gestão tecnológica, por um lado, das óbvias diferenças ao nível do desenvolvimento e competências/conhecimentos formais gerais das crianças (que decorrem das diferenças etárias e de ano de escolaridade) e, por outro lado, das diferenças quantitativas e qualitativas que os resultados deste estudo demonstram, bem como aos constrangimentos logísticos e temporais associados ao contexto de desenvolvimento do protótipo da aplicação de suporte ao conto de histórias - Curucucu®, Conto eu ou contas tu? (cf. capítulo 5) -, optámos por reconsiderar a faixa etária do público-alvo, que passou a constituir-se por crianças dos 8 aos 10 anos de idade. Tal não significa que a aplicação não poderá ser utilizada por crianças mais novas – aliás, essa utilização, desde que apoiada pelos encarregados de educação, professores ou colegas mais velhos, poderá permitir a exploração do que Vygostky (1999) designou por “zona de desenvolvimento proximal” da criança, potenciando a aquisição e o desenvolvimento de competências.

Em alguns casos, os resultados indiciam relações, não apenas com o nível de escolaridade e de desenvolvimento, mas também com o “sexo” e com a “zona populacional”/“nível sociocultural das crianças”. No que diz respeito às diferenças observadas quando equacionada a variável “sexo”, e ainda que nos seja possível constatar a sua existência, embora não muito expressiva, a quantidade de variáveis em análise e a própria natureza do nosso estudo, impede o estabelecimento de qualquer relação de causa-efeito.

De qualquer forma, e atendendo aos objetivos exploratórios desta investigação, bem como ao

que assume relevância do ponto de vista da concetualização da ferramenta de suporte ao conto de histórias, pudemos definir como fundamental o suporte à pluralidade de apetências e de competências que observámos, não apenas por relação com o “sexo” das crianças, como por relação com a “zona populacional”/“nível sociocultural das crianças”. A ideia de diversidade, bem como a necessidade de fazer face a essa diversidade, é, aliás, um dos conceitos-chave do *learner-centered design* (Soloway et al., 1994), e nele assenta uma das distinções fundamentais entre utilizadores e aprendentes: os primeiros são, tipicamente, grupos homogêneos, ao passo que os segundos são plurais em muitos aspetos.

Partindo então, quer das características qualitativas do nível de desenvolvimento cognitivo geral do público-alvo (re-)definido, quer do que se observou relativamente às apetências e às competências narrativas das crianças, definiram-se linhas orientadoras gerais para a concetualização da aplicação de suporte ao conto de histórias, que se sistematizam no quadro 82, e que se apresentam e discutem em seguida.

(1) *Implementar metáforas, a nível gráfico e estrutural, que promovam a diversificação das instâncias reconhecíveis do conceito de história*

Como vimos, o conceito de história não se traduziu em instâncias muito diversificadas, aparecendo, como se disse, enquanto sinónimo de livro, em que a dimensão verbal serve o propósito de contar a história e a dimensão figurativa o propósito de a ilustrar, de forma esporádica. No sentido de promover a diversificação das instâncias reconhecíveis do conceito de história, pareceu-nos fundamental que a aplicação não se apoiasse, gráfica ou estruturalmente, em metáforas que perpetrassem estas relações concetuais.

Por outro lado, a aplicação não se destina, de forma direta, à aprendizagem da narrativa na sua forma discursiva, nem pretende apoiar os processos de operacionalização verbal escrita da forma narrativa; o que se pretende é potenciar a aprendizagem da estrutura prototípica geral das histórias e, nessa medida, outros formatos seriam inclusivamente mais apropriados, por reduzirem a necessidade de investimento na dimensão discursiva e permitirem um maior enfoque estrutural.

Assim, e do ponto de vista gráfico, a metáfora a explorar não deveria remeter para a ideia de livro. Do ponto de vista processual, a produção da história não deveria ancorar-se na dimensão discursiva, mas sim na dimensão estrutural, centrando-se nas funções que as personagens podem desempenhar na narrativa, de acordo com a sua esfera de ação e com as partes macroestruturais das histórias.

A banda desenhada, constituindo-se predominantemente por elementos não-verbais, que combina com elementos verbais, pareceu servir os nossos propósitos e, de acordo com alguns autores, «ela constitui um bom ponto de partida para a abordagem da narrativa, mesmo literária.» (Sá, 1997, p.186). Efetivamente, e como afirma C. Sá (1989, cit. in Sá, 1997), a banda desenhada apresenta muitos elementos tipicamente narrativos: as personagens, graficamente representadas,

as suas ações e o seu discurso, contido nos respetivos balões de fala⁴⁴; o tempo, representado pela sucessão das vinhetas⁴⁵; o espaço, representado na imagética dos cenários; a intriga, que se desenvolve mediante um esquema típico que compreende uma situação inicial de equilíbrio, um momento de rutura desse equilíbrio e o seu restabelecimento no final da história; um narrador, normalmente extradiegético; e um narratário, frequentemente identificado como sendo o leitor das histórias.

Pareceu-nos assim possível, por um lado, adequar o formato da banda desenhada aos objetivos da aplicação e, por outro lado, potenciá-lo com os aspetos que decorrem das características do meio, digital e multimédia, adicionando a animação para a representação adicional de ações. As formas específicas de adaptação e potenciação do formato são descritas na secção e capítulo subsequentes.

(2) *Promover a aprendizagem dos conceitos e terminologia adequada ao domínio narrativo*

As crianças demonstraram, de uma forma geral, possuir conhecimentos limitados dos conceitos e da terminologia do domínio narrativo e, como também observámos, estes conhecimentos revelaram ser mais latos no que respeita às características temáticas ou de conteúdo das histórias, do que às características estruturais da narrativa.

Desta forma, a aplicação deveria promover, não apenas a aquisição de competências de produção narrativa, mas também a aprendizagem, quer dos conceitos, quer da terminologia do domínio, adequando a forma, o conteúdo, a quantidade e a complexidade de informação à idade e competências cognitivas das crianças, como sugere Bruner (1980, 2004). A importância desta adequação aparece igualmente expressa nas *guidelines* gerais para o desenho de ambientes multimédia para crianças propostas por Hanna et al. (1999). Os autores enfatizam a necessidade de concetualizar e implementar instruções em formatos apropriados à idade das crianças, de fácil compreensão e com pregnância mnemónica, e sugerem, a este respeito, a utilização de estratégias específicas, nomeadamente a utilização de linguagem clara e simples, a narração de eventuais textos a apresentar no ecrã (já que, segundo os autores, mesmo as crianças mais velhas têm dificuldades ao nível da leitura em ecrã) e a utilização de agentes, personagens ou avatares que assumam essa função de narração e cujas intervenções deverão ser parcimoniosamente concetualizadas, no sentido de não se constituírem como elementos distrativos. A forma como atendemos a estas sugestões no sentido da consideração desta, mas também de outras linhas orientadoras para a concetualização da aplicação, descreve-se na secção e capítulo seguintes.

⁴⁴ O balão é um espaço destacado, com o bico apontado para o emissor, podendo assumir diferentes tipologias: de fala, de pensamento, de sussurro, de grito...

⁴⁵ Correspondem às delimitações espaciais, na forma de quadrado, que se alinham horizontalmente para formar as tiras que, no seu conjunto, formam as pranchas de banda desenhada.

(3) *Agregar as funções narrativas aos elementos macroestruturais da narrativa e às esferas de ação/personagens*

Parte dos problemas estruturais observados nas histórias contadas pelas crianças passava pela inexistência de funções de vários dos blocos macroestruturais da narrativa (ausências que aconteciam, não raras vezes, de forma simultânea), pela ausência dos agrupamentos-chave de funções do desenvolvimento das histórias e pelo deslocamento de funções entre os blocos macroestruturais.

A aplicação deveria, portanto, implementar estratégias de minimização destes problemas e estas estratégias passariam, necessariamente, pela ligação das funções não apenas às esferas de ação/personagens de que são características, mas também às partes das histórias em que ocorrem, garantindo-se a existência de funções de todos os blocos macroestruturais e a sua correta sequenciação.

O processo de produção da narrativa teria assim que assegurar a representação, sequencial e progressiva, e a identificação de cada um dos blocos macroestruturais da história e, dentro de cada um destes blocos, disponibilizar, para cada personagem, e de acordo com a sua esfera de ação, apenas as funções características dessa parte da história.

(4) *Facilitar a compreensão das relações de consequência entre funções emparelhadas e/ou agrupadas, promover a completude dos agrupamentos de funções e a sequenciação adequada das funções dentro destes agrupamentos*

Para além dos problemas macroestruturais encontrados, identificaram-se outros, relacionados com a subversão do ordenamento das funções dentro dos agrupamentos e emparelhamentos de funções e com a ausência de funções dentro deles, o que os tornavam ilógicos porque inconsequentes. Muitas vezes, estas ausências tinham um impacto significativo na lógica geral da narrativa: o mal acontecia mas não era reparado, o herói partia mas não regressava...

Desta forma, definiu-se como fundamental implementar estratégias que, nos casos das funções agrupadas e/ou emparelhadas, facilitassem a compreensão da lógica de sucessão e das relações de consequência das funções dos grupos e pares. Assim, as funções consequentes dentro dos agrupamentos e emparelhamentos não poderiam estar disponíveis de imediato, surgindo apenas na sequência da seleção das funções que logicamente as precedem. Por outro lado, e do ponto de vista da representação gráfica, as relações de consequência entre funções teriam que produzir resultados facilmente compreensíveis para a criança.

(5) *Promover a compreensão do conceito de personagem como agente de ação ou ligação*

Vimos como, em alguns casos, as crianças incluíram nas histórias personagens que vieram a revelar-se morfologicamente irrelevantes, já que nem personificavam qualquer ação, nem serviam como elementos de ligação entre funções. Por outro lado, e nas histórias contadas com manipulação de materiais, estas ocorrências diminuíram, em virtude, pensamos, do facto de as

personagens possuírem representação física, lembrando a criança da necessidade de as “utilizarem”.

Assim, e para além de representar fisicamente todas as personagens a incluir nas histórias, a aplicação deveria promover a compreensão do conceito de personagem como agente de ação ou ligação, impossibilitando a existência de personagens morfologicamente irrelevantes. Neste sentido, às personagens inseridas no ambiente de desenvolvimento ou produção narrativa deverá sempre corresponder uma esfera de ação, com a necessária execução de uma das funções próprias, quer da esfera de ação, quer do bloco macroestrutural que a criança se encontrar a produzir. Para facilitar o tratamento e gestão das personagens de ligação, considerou-se apropriado fazê-las corresponder a uma esfera de ação própria, integrando, não funções, mas formas de ligação entre funções.

(6) *Ancorar o processo de produção narrativa na delimitação temática geral e na construção das personagens principais da história (herói e agressor)*

As crianças revelaram possuir um conhecimento temático relativamente alargado do conceito de história e afirmaram, em geral, que o processo criativo de elaboração das histórias contadas se baseou nesse conhecimento, bem como nas características dos materiais disponíveis, no caso das histórias cujo conto envolvia a manipulação de artefactos.

Assim, pareceu-nos importante considerar este conhecimento, partindo dele para a construção de novo conhecimento e aquisição de novas competências, relacionadas com as características estruturais da narrativa e com a produção de narrativas estruturalmente lógicas e completas. A aplicação deveria então prever o arranque do processo de produção narrativa com base numa delimitação temática de natureza geral, em torno da qual se enquadrariam as características e atributos das personagens e cenários. No entanto, a delimitação temática não deveria ter uma natureza específica, orientando-se a uma ou outra história em particular, devendo fazer-se numa perspetiva mais ampla e geral.

Por outro lado, e nas descrições que fizeram do processo de construção das histórias contadas, as crianças indicaram, de uma forma geral, que o delineamento mental da história aconteceu, não raras vezes, em simultâneo com a escolha dos materiais. Cumulativamente, também se observou que as personagens introduzidas na situação inicial foram mais frequentemente o herói e o agressor, especialmente o primeiro.

Assim, após a delimitação temática geral e considerando a importância das características e atributos das personagens, especialmente as principais (herói e agressor), a aplicação deveria permitir uma construção personalizada destas últimas. A possibilidade desta personalização foi um dos aspetos sugeridos, de forma mais enfática, pelas crianças, quando questionadas relativamente às suas expectativas sobre as funcionalidades de uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias. Para além disso, e como também vimos, a avaliação estética e emocional que as crianças fizeram dos materiais disponíveis para o conto da história foi de

grande importância para a sua seleção.

(7) *Tornar durável e flexibilizar o processo de produção narrativa*

As crianças revelaram dificuldades significativas e generalizadas na tarefa de meta-análise ao processo de construção das histórias que contaram, que julgamos relacionarem-se com a efemeridade do processo de construção da história e com o esforço mnemónico associado à recuperação dos passos desse processo.

A aplicação deveria fazer uso das vantagens do formato digital, por forma a eliminar esta transitoriedade e conseqüente esforço mnésico, permitindo gravar a construção da história num formato editável. Desta forma, a criança poderia rever a produção da história, posteriormente à sua construção e interromper e retomar a construção.

Para além disso, também observámos que, durante o conto da história por recurso à manipulação de materiais, várias crianças sentiram necessidade de escolher mais personagens ou objetos, de alterarem a esfera de ação de uma determinada personagem ou as funções que operacionalizavam. Assim, e durante o processo de construção da história, deverão facilitar-se os retrocessos no processo e as reformulações, permitindo-se a adição e remoção de personagens e a alteração das funções que levam a cabo.

(8) *Assistir o processo de produção narrativa e adaptá-lo a diferentes níveis de mestria*

O suporte ao processo de produção narrativa deverá fazer-se de forma transversal, assegurando que as atividades de construção da história se baseiem numa abordagem de descoberta guiada, no sentido que Bruner (1980, 2004) forneceu a este conceito, e implementando uma arquitetura com esta mesma natureza (Clark, 2000), permitindo que a criança tenha acesso a um conjunto de recursos e ferramentas que possibilitem a construção da história e a aconselhamento/ *feedback* que a guie durante esse processo, disponibilizando orientação e conselhos.

O recurso a um agente ou avatar para o acompanhamento do processo e fornecimento desta orientação e *feedback* pareceu-nos uma estratégia adequada, atendendo inclusive às sugestões de Hanna et al. (1999), a que já nos referimos anteriormente. Por outro lado, se graficamente imbuído de características que o posicionem, emocional e socialmente, próximo à criança, este agente ou avatar pode representar o papel de colega que colabora com a criança na persecução dos seus objetivos, contribuindo para o desenvolvimento da zona proximal (Vygotsky, 1999).

Todavia, e como sugerem Soloway et al. (1994), as abordagens ao desenho de tecnologia centradas no aprendente pressupõem considerar a evolução natural das necessidades, interesses e competências destes utilizadores, algo que também depende do nível de mestria que entretanto desenvolveram das atividades propostas pelos sistemas e aplicações. Clark (2000) também enfatiza a necessidade de considerar que a adequabilidade de uma dada arquitetura de organização e estruturação das tecnologias de suporte à aprendizagem não depende, em

exclusivo, das características dessa arquitetura, mas também do nível de mestria do aprendente no domínio de aprendizagem.

Desta forma, e à medida que esta mestria for sendo conseguida, deverá ser possível que a criança dispense a presença do agente/avatar e de outras eventuais ajudas ao processo de produção das histórias, ganhando autonomia.

(9) *Basear o grafismo dos atributos das personagens, cenários e objetos numa abordagem simples e clara aos aspetos a que as crianças revelaram ser sensíveis*

Nos atributos das personagens, cenários e objetos que incluíram nas histórias e nas descrições que fizeram desses elementos, as crianças revelaram ser sensíveis a aspetos diferenciadores baseados em características prototípicas, de nível funcional, físico e nominal, que refletiam traços de carácter ou moralidade bipolarizados (simpático/antipático, bom/mau...), atividades quotidianas, socioprofissionais e/ou socioculturais, pormenores superlativos (enorme, minúsculo...), pertença a mundos fantasistas, maravilhosos ou sobre-humanos (os animais são capazes de falar, existem poderes mágicos, etc.) ...

Pareceu-nos importante que o grafismo das componentes não personalizáveis e personalizáveis das personagens, cenários e objetos refletisse estes aspetos, numa linguagem visual clara, equilibrada e adequada às características etárias e cognitivas das crianças.

(10) *Possibilitar a manipulação, personalização e edição das personagens e elementos gráficos e textuais das histórias*

A aplicação deverá considerar as sugestões das crianças no sentido de permitir manipular os elementos gráficos e textuais a utilizar na construção das histórias, nomeadamente através da possibilidade de redimensionar personagens e objetos, editar e formatar os textos das falas das personagens, personalizar personagens e cenários e disponibilizar ferramentas de desenho que permitissem a construção de novas personagens e cenários.

Estas funcionalidades assumem relevância no sentido da promoção do envolvimento e motivação da criança, permitindo que a aplicação e as atividades de produção narrativa sejam experienciadas enquanto lúdicas, aspeto que, de acordo com Hanna et al. (1999), assume importância equivalente às preocupações com a usabilidade. No entanto, e considerando os objetivos pedagógico-didáticos da aplicação a concetualizar, seria necessário um equilíbrio entre estes últimos e as dimensões lúdicas, a ser criteriosamente ponderadas para não colidirem.

(11) *Implementar estruturas técnicas que permitam atualizações regulares de conteúdos*

Outra das sugestões apresentadas pelas crianças relacionava-se com a possibilidade de existirem atualizações regulares de conteúdo para a aplicação (mais cenários, mais personagens), no sentido da manutenção dos níveis motivacionais.

Esta pareceu-nos uma funcionalidade importante, atendendo a que a mestria de conhecimentos e competências se consegue na interseção da compreensão e da prática e que para a

concretização destas dimensões concorrem, de forma definitiva, as questões da motivação. Assim, a aplicação deveria prever estruturas técnicas que viessem a permitir estas atualizações de conteúdo, que pudessem ser utilizadas de forma simples, sem suporem níveis de literacia tecnológica acima da média.

(12) *Disponibilizar meios diversificados de output e partilha das histórias criadas*

Finalmente, as crianças consideraram fundamental que uma aplicação de suporte ao conto de história permitisse o *output* das histórias criadas, em formatos diversos, bem como a sua partilha, através de meios diversificados.

Como afirmam Harel e Papert (1993), a autoria de artefactos em que possam refletir-se e a partilha desses artefactos promovem o entusiasmo e envolvimento nos processos de aprendizagem. No mesmo sentido, Druin et al. (1999, p.65) afirmam: «*Children generally do not create in isolation: they want to share, show, and use technologies with others*». Desta forma, a aplicação deveria permitir que o resultado do processo de produção narrativa pudesse consubstanciar-se em formatos diversos (por exemplo, formato para impressão, formato animado, etc.) e pudesse ser partilhado.

Principais resultados	Linhas orientadoras para a concretização da aplicação
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de história enquanto sinónimo de livro; • Dimensão figurativa subjugada à dimensão verbal; • A dimensão verbal serve o propósito de contar a história e a dimensão figurativa o propósito de a ilustrar, de forma esporádica. 	<p>Implementar metáforas, a nível gráfico e estrutural, que promovam a diversificação das instâncias reconhecíveis do conceito de história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metáfora gráfica a explorar não deveria remeter para a ideia de livro; • A produção da história não deveria ancorar-se na dimensão discursiva, mas sim na dimensão estrutural; • A produção narrativa deverá centrar-se nas funções que as personagens podem desempenhar na narrativa, de acordo com a sua esfera de ação e com as partes macroestruturais das histórias.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos limitados dos conceitos e da terminologia do domínio narrativo; • Conhecimentos mais latos no que respeita às características temáticas ou de conteúdo, do que às características estruturais da narrativa. 	<p>Promover a aprendizagem dos conceitos e terminologia adequada ao domínio narrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequar a forma, o conteúdo, a quantidade e a complexidade de informação à idade e competências cognitivas das crianças.
<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de funções de vários dos blocos macroestruturais da narrativa (ausências muitas vezes simultâneas); • Ausência dos agrupamentos-chave de funções do desenvolvimento das histórias; • Deslocamento de funções entre os blocos macroestruturais. 	<p>Agregar as funções narrativas aos elementos macroestruturais da narrativa e às esferas de ação/personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a representação, sequencial e progressiva, e a identificação de cada um dos blocos macroestruturais da história; • Dentro de cada um destes blocos, disponibilizar para cada personagem, e de acordo com a sua esfera de ação, apenas as funções características dessa parte da história.
<ul style="list-style-type: none"> • Subversão do ordenamento das funções dentro dos agrupamentos/emparelhamentos de funções; • Ausência de funções dentro dos agrupamentos/emparelhamentos, tornando-os inconsequentes. 	<p>Facilitar a compreensão das relações de consequência entre funções emparelhadas e/ou agrupadas, promover a completude dos agrupamentos de funções e a sequenciação adequada das funções dentro destes agrupamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar o acesso às funções consequentes dentro dos agrupamentos e emparelhamentos na sequência da seleção das funções que logicamente as precedem; • Produzir representações gráficas das relações de consequência entre funções facilmente compreensíveis para a criança.
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de personagens que vieram a revelar-se morfologicamente irrelevantes; • A representação física das personagens, nas histórias contadas 	<p>Promover a compreensão do conceito de personagem como agente de ação ou ligação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar fisicamente todas as personagens a incluir nas histórias; • Fazer sempre corresponder uma esfera de ação a todas as personagens inseridas no ambiente de desenvolvimento ou produção narrativa, com a

com manipulação de materiais, lembrou à criança a necessidade de as “utilizarem”.	necessária execução de uma das funções próprias, quer da esfera de ação, quer do bloco macroestrutural que a criança se encontrar a produzir.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento temático alargado do conceito de história; • Processo criativo de elaboração das histórias baseado nesse conhecimento, bem como nas características dos materiais disponíveis para o conto da história; • Delineamento mental da história em simultâneo com a escolha dos materiais; • Personagens introduzidas na situação inicial foram mais frequentemente o herói e o agressor. 	<p>Ancorar o processo de produção narrativa na delimitação temática geral e na construção das personagens principais da história (herói e agressor):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar o conhecimento temático que as crianças revelaram possuir, para a construção de conhecimento e aquisição de competências relacionadas com a produção de narrativas estruturalmente lógicas e completas; • Basear o arranque do processo de produção narrativa numa delimitação temática de natureza geral que enquadre as características e atributos das personagens e cenários; • Permitir uma construção personalizada das personagens principais da história (herói e agressor).
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades significativas e generalizadas na tarefa de meta-análise ao processo de construção das histórias; • Dificuldades eventualmente relacionadas com a efemeridade do processo de construção da história e com o esforço mnemónico associado à recuperação dos passos desse processo. • Escolha de materiais adicionais durante o conto da história; • Alteração da esfera de ação das personagens ou das funções que executavam. 	<p>Tornar durável e flexibilizar o processo de produção narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir gravar a construção da história num formato editável, que possibilite revisões, interrupções e retomas do processo de construção; • Facilitar os retrocessos no processo e as reformulações, permitindo a adição e remoção de personagens e a alteração das funções que levam a cabo.
<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidade de apetências e de competências mediante o “sexo” e a “zona populacional”/“nível sociocultural” das crianças. 	<p>Assistir o processo de produção narrativa e adaptá-lo a diferentes níveis de mestria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suportar transversalmente o processo de produção narrativa; • Disponibilizar o acesso a recursos e ferramentas para a construção da história; • Fornecer aconselhamento/<i>feedback</i> que guiem a criança durante o processo, através de um agente/avatar. • Considerar a evolução natural das necessidades, interesses e competências das crianças; • Permitir que a criança dispense a presença do agente/avatar e de outras eventuais ajudas.
<ul style="list-style-type: none"> • Referência a características prototípicas, de nível funcional, físico e nominal; • Reflexão de traços de carácter ou moralidade bipolares, atividades quotidianas/socioprofissionais/socioculturais, pormenores superlativos, pertença a mundos fantasistas, maravilhosos ou sobre-humanos. 	<p>Basear o grafismo dos atributos das personagens, cenários e objetos numa abordagem simples e clara aos aspetos a que as crianças revelaram ser sensíveis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar uma linguagem visual clara, equilibrada e adequada às características etárias e cognitivas das crianças.
<ul style="list-style-type: none"> • Crianças sugeriram a manipulação dos elementos gráficos e textuais, através de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redimensionamento de personagens e objetos; ▪ Edição e formatação dos textos das falas das personagens; ▪ Personalização das personagens e cenários; ▪ Disponibilização de ferramentas de desenho para a construção de novas personagens e cenários. 	<p>Possibilitar a manipulação, personalização e edição das personagens e elementos gráficos e textuais das histórias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrar as dimensões lúdicas e pedagógico-didáticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Crianças sugeriram atualizações regulares de conteúdo para a aplicação (mais cenários, mais personagens), no sentido da 	<p>Implementar estruturas técnicas que permitam atualizações regulares de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prever utilização simples destas estruturas, sem que se pressuponham níveis de literacia tecnológica acima da média.

manutenção dos níveis motivacionais.	
<ul style="list-style-type: none"> • Crianças sugeriram a possibilidade de output das histórias criadas, em formatos diversos, bem como a sua partilha, através de meios diversificados. 	Disponibilizar meios diversificados de <i>output</i> e partilha das histórias criadas Consubstanciar o resultado do processo de construção das histórias em formatos diversos e a respetiva partilha.

Quadro 82. Sistematização dos principais resultados do estudo e das linhas orientadoras para o desenvolvimento do modelo concetual da aplicação de suporte ao conto de histórias.

4.7 Modelo concetual e requisitos funcionais da aplicação de suporte ao conto de histórias

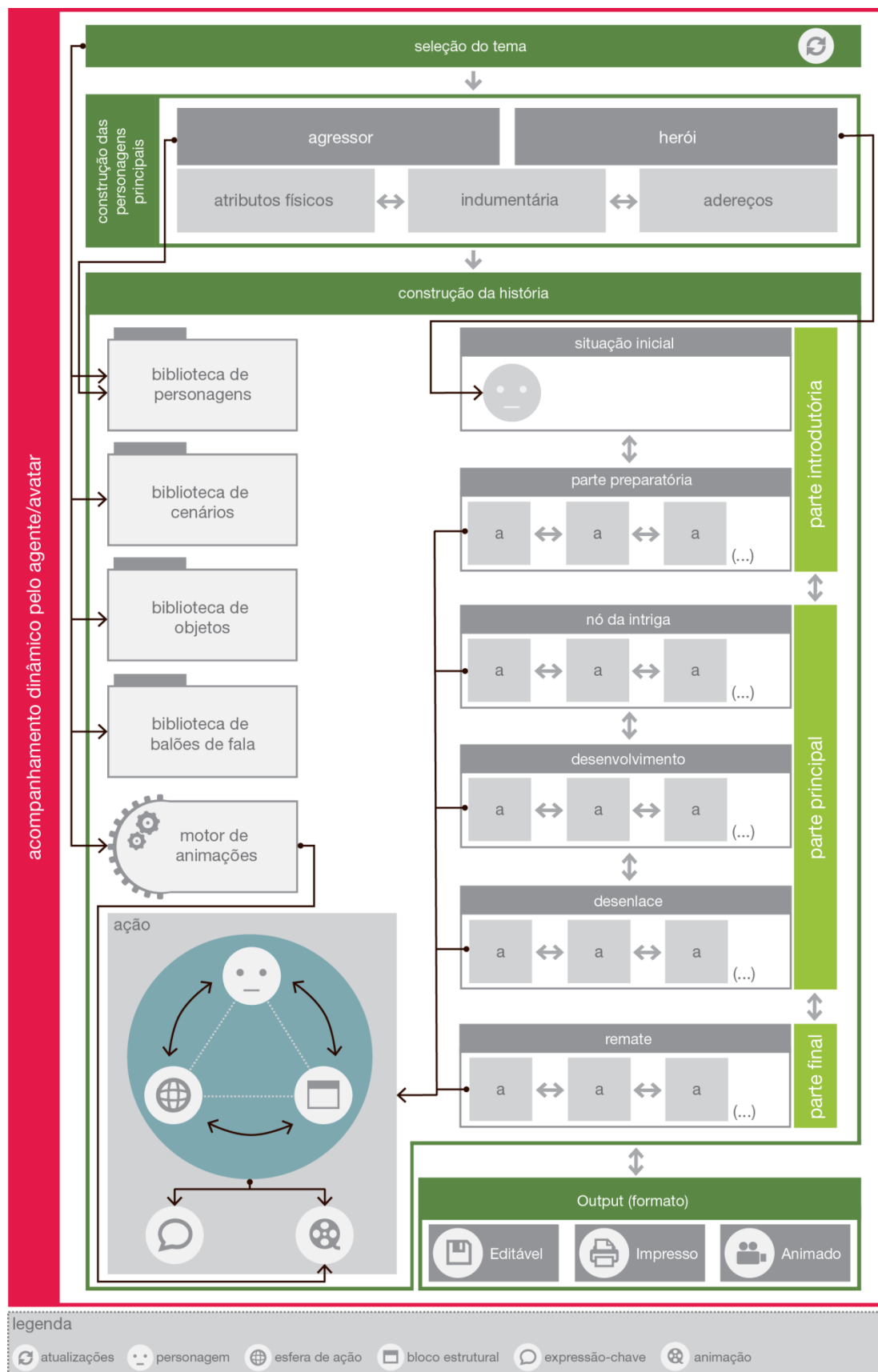
As linhas orientadoras gerais apresentadas na secção anterior serviram de base ao desenvolvimento do modelo concetual da aplicação de suporte ao conto de histórias, apresentado no esquema 4. A tradução para discurso narrativo da representação gráfica do modelo concetual irá permitir identificar os principais requisitos funcionais da aplicação.

Importa começar por referir que o modelo da aplicação deverá integrar dois módulos distintos para a produção de histórias: um módulo de aprendizagem em que o processo de criação será assistido, de forma dinâmica, por um agente/avatar, e um módulo de produção em que a criança é autónoma, mas onde continuará a ser possível o acesso às ajudas e orientações do agente/avatar, por iniciativa da criança. O modelo concetual apresentado no esquema 4 representa o módulo de produção assistida.

O processo de construção da história deverá ter início com a seleção de um tema, que irá determinar os conteúdos gráficos disponibilizados nos passos seguintes do processo. A criança deverá depois construir as personagens principais da história – o herói e o agressor – especificando a sua aparência física (sexo e outros aspetos físicos), escolhendo a sua indumentária (peças de roupa e calçado) e adicionando adereços (objetos mágicos ou não mágicos).

O ambiente de construção da história deverá organizar a produção da história mediante os blocos macroestruturais da narrativa, conferindo-lhes existência gráfica e, dentro destes blocos, deverá delimitar visualmente os espaços onde decorrem as ações, que poderão assemelhar-se a vinhetas de banda desenhada: a cada vinheta corresponderá uma ação ou função (na aceção Proppiana). Dentro de cada vinheta podem ser colocados, manipulados e editados os diferentes elementos: cenários, objetos, personagens e balões, disponíveis em bibliotecas que os agrupam e organizam.

A história começa com o estabelecimento da situação inicial, que não integra funções. No ambiente de produção da situação inicial a criança encontrará, já posicionado na vinheta, o herói, personagem que construiu inicialmente. As restantes personagens, incluindo o agressor, encontram-se na biblioteca de personagens.



Esquema 4. Modelo conceitual da aplicação de suporte ao conto de histórias.

Nos restantes blocos macroestruturais, a criança deverá associar ações às personagens. As esferas de ação do herói e do agressor já se encontrarão atribuídas a personagens específicas; no caso das restantes, e depois de inserir a personagem na vinheta, a criança deverá começar por definir a sua esfera de ação (doador, auxiliar, princesa, mandatário e personagem de ligação). As ações disponíveis em cada momento irão depender da esfera de ação da personagem e do bloco macroestrutural que a criança se encontre a produzir.

A associação de uma ação a uma personagem produzirá dois resultados: a inserção automática de um balão de fala contendo uma expressão-chave indicativa da ação, e uma animação representativa da ação. A tipologia de balão poderá ser editada pela criança, bem como o texto nele contido. A cada momento, a criança poderá optar por pré-visualizar a animação produzida pela ação ou toda a história, desde o início até ao momento de produção atual.

Quando as ações escolhidas fizerem parte de um emparelhamento ou agrupamento, deverão ser automaticamente produzidas as vinhetas subsequentes, cujas especificidades poderão depois ser configuradas pela criança. Tomando como exemplo o emparelhamento das funções *Combate contra o agressor (H) – Vitória sobre o agressor (J)*, a associação da ação do combate ao herói ou ao auxiliar conduzirá à criação automática de uma nova vinheta contendo a ação subsequente, a vitória, para a qual a criança poderá definir o desfecho (positivo ou negativo), o tipo de balão da personagem e o texto nele contido.

Todo o processo deverá ser acompanhado dinamicamente pelo agente/avatar, que poderá intervir no início de cada passo do processo para indicar à criança o que deve fazer e como fazer e no final de cada etapa específica (por exemplo, na finalização de uma vinheta e/ou no avanço para um novo bloco macroestrutural da história) para a felicitar ou indicar os aspetos que a criança possa não ter considerado (balões de texto não editados, personagens a que não atribuiu ações, etc.). Todas as intervenções do agente/avatar deverão ser narradas e a criança deverá deter controlo total sobre as narrações (parar, recomeçar, etc.) e sobre a presença do agente.

A todo o momento, a criança deverá poder retroceder no processo de produção da história, apagar e editar elementos e inserir novos elementos. Sempre que as alterações efetuadas durante os retrocessos tenham impacto retro ou proactivo, a criança deverá ser alertada para o facto, sendo necessária a confirmação das alterações. As revisões dos aspetos que venham a necessitar de ajustes decorrentes destas alterações deverão ser guiadas pelo agente/avatar.

Em termos de formatos de *output*, deverá prever-se a possibilidade de gravar as histórias num formato editável, a impressão da história e a sua reprodução em formato vídeo. No caso do formato impresso, deverá ser produzido um ficheiro não editável contendo a sequência das várias vinhetas, que poderá ser impresso de imediato ou gravado para posterior impressão. No caso do formato vídeo, as vinhetas serão temporalmente sequencializadas, reproduzindo-se as animações associadas às ações das personagens e o ficheiro resultante também deverá poder ser gravado e reproduzido por recurso às principais aplicações de reprodução de vídeo, em plataformas *Windows* ou *Macintosh*.

A aplicação deverá ainda ser capaz de detetar, descarregar e integrar novos temas, sempre que estes se encontrem disponíveis.

No capítulo seguinte desta tese descrevem-se as fases e especificidades do processo de prototipagem da aplicação de suporte ao conto de histórias – que veio a denominar-se Curucucu[®], Conto eu ou contas tu?.

capítulo 5

Curucucu®, Conto eu ou contas tu?

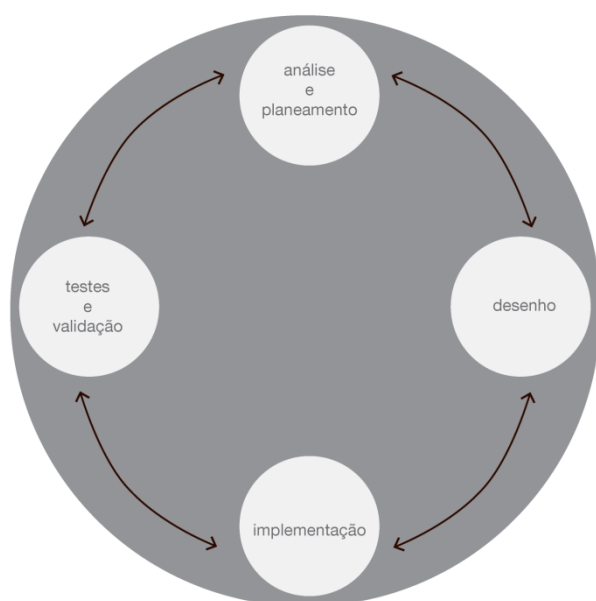
5.1 Introdução

O processo de prototipagem da aplicação multimédia de suporte ao conto de história foi levado a cabo no contexto da unidade curricular (UC) de Projeto, da Licenciatura em Novas Tecnologias da Comunicação (LNTC), no ano letivo 2008/2009, e foi assegurado por uma equipa constituída pela investigadora, na qualidade de orientadora do projeto “Curucucu®, Conto eu ou contas tu?”, e por quatro alunas, corresponsáveis pela concetualização do desenho funcional, gráfico, de interação e técnico da aplicação, bem como pela produção e teste do protótipo. A UC tem uma natureza semestral, o que, naturalmente, condicionou a duração do processo de prototipagem a, aproximadamente, cinco meses.

Em seguida, e após uma abordagem geral à metodologia e às fases do processo de prototipagem, descrevem-se as várias dimensões do desenho do Curucucu® e a implementação e teste do protótipo. São ainda descritas as estratégias delineadas para fazer face aos aspetos problemáticos identificados na fase de testes, assim como também é apresentado o estado de desenvolvimento atual do projeto.

5.2 Metodologia e fases do processo de prototipagem

O processo de prototipagem do Curucucu® integrou quatro fases fundamentais - análise e planeamento, desenho (funcional, gráfico e de interação, de conteúdo e técnico), implementação do protótipo e testes e validação - cujo desenvolvimento assentou numa metodologia iterativa (cf. esquema 5), que permitiu percursos reiterados de planeamento e desenho de ideias, implementação técnica, teste com utilizadores reais e revisão e redesenho das dimensões funcional, gráfica, de interação, de conteúdo e técnica, no sentido do que sugerem Hanna et al. (1999) e Preece (1994).



Esquema 5. Fases iterativas do processo de prototipagem do Curucucu®.

Tendo como preocupação central a promoção da usabilidade – entendida enquanto atributo qualitativo de um sistema ou aplicação multimédia, relacionado com a facilidade de utilização das interfaces considerando-se utilizadores, objetivos e contextos específicos de utilização (Nielsen, 1994) – foram implementados paradigmas de desenho centrados no utilizador, tendo-se em conta as suas especificidades e expectativas, e envolvendo as crianças no processo de prototipagem do Curucucu®.

A tradicional abordagem ao desenho centrado no utilizador atribui a este último um papel meramente reativo, posicionando a sua intervenção unicamente ao nível da fase de testes e validação das tecnologias, no sentido de assegurar que as suas necessidades foram consideradas (Scaife & Rogers, 1999). Porque esta intervenção se faz no final do processo de desenvolvimento, poderá não se traduzir em quaisquer ajustes à tecnologia, quer por relutância das equipas de implementação em reconsiderar, e possivelmente descartar, as suas ideias de desenho, quer por constrangimentos de cronograma, que muitas vezes obrigam ao cumprimento da fase de distribuição da tecnologia antes que qualquer redesenho possa ser implementado (Landauer, 1996).

Em contraste com a abordagem anterior, o mais recente *participatory design* introduz os utilizadores como parceiros no processo de desenho da tecnologia, atribuindo-lhes um papel mais interventivo, na medida em que integram as equipas de desenho enquanto «*peer co-designers*» (Müller, Wildman & White, 1993, p.64). Druin e Salomon (1996) foram pioneiros na operacionalização do conceito de desenho participativo com crianças, tendo conseguido comprovar que as crianças podem, tal como os adultos, ser integradas no processo de desenho da tecnologia e contribuir de forma significativa.

Scaife e Rogers (1999), refletindo sobre estas abordagens, sugerem que a forma específica de envolvimento das crianças nos processos de desenho das tecnologias deverá ser equacionada, mediante o contexto e as especificidades de cada projeto. Por outro lado, afirmam que a integração das diferentes contribuições, incluindo as das crianças, é fundamental, mas que a integração da contribuição de todos em cada uma das fases de desenvolvimento dos projetos é uma ideia irrealista. Os autores propõem uma metodologia de desenho, que designam por *informant design*, e que implica uma análise cuidada a cada uma das fases do processo de prototipagem, definindo-se, para cada uma delas, quem serão os informantes, em que domínios se farão as suas contribuições e quais as técnicas que serão utilizadas para a recolha dessas contribuições.

O processo de prototipagem do Curucucu® baseou-se nesta proposta metodológica de Scaife e Rogers (1999), tendo-se determinado em que fases específicas do processo se integrariam as contribuições, quer das crianças quer de outros informantes, na qualidade de peritos (especialistas em *design* gráfico, professores do 1.º CEB...), bem como os domínios concretos das suas contribuições e as técnicas a utilizar, de acordo com o que se sistematiza no quadro 83. Atendendo aos objetivos pedagógico-didáticos da aplicação, considerou-se que o conceito de

utilizador, tal como é tradicionalmente entendido, seria inadequado para enquadrar as características do nosso público-alvo, que se aproximam mais do conceito de aprendente, nas questões relacionadas com: i) a motivação - os utilizadores, por definição, são ou estão motivados; os aprendentes não o são ou estão necessariamente; ii) o domínio do conhecimento - tipicamente, os utilizadores conhecem o domínio, os aprendentes poderão não conhecer; iii) a sua diversidade - os utilizadores são grupos homogéneos, os aprendentes diferem em muitos aspetos; e com iv) o objetivo a que se propõem - a eficiência será o principal objetivo dos utilizadores, os aprendentes deverão progredir intelectualmente (Kafai, 1999). Assim, o conceito de utilizador expande-se, no Curucucu®, refletindo, precisamente, esta abordagem *learner-centered* (Soloway et al., 1994).

	Informantes	Domínios de contribuição	Métodos/Técnicas/Instrumentos
Análise e planeamento	16 Crianças (3.º e 4.º anos de escolaridade)	Linhas orientadoras para a definição concetual da aplicação Modelo concetual da aplicação e funcionalidades principais	Inquérito por entrevista
Desenho gráfico e de interação	88 Crianças 4 Professores 1.º CEB	Logótipo/Agente Meios de navegação/interação	Inquérito por questionário
Desenho dos conteúdos pedagógico-didáticos	1 Professor 1.º CEB	Conteúdo pedagógico-didático (revisão e validação)	Grelhas de registo
Testes e validação	2 Engenheiros de <i>software</i>	Testes de segurança	Grelhas de registo e <i>Checklists</i>
	1 Designer gráfico	Desenho gráfico	Grelhas de registo
	10 Crianças 3 Adultos	Testes de usabilidade do sítio Web e aplicação de conto de histórias Testes de usabilidade da ferramenta de administração do sistema	<i>Walking Walkthrough</i> <i>Contextual Inquiry</i> Observação direta e participante Grelhas de registo

Quadro 83. Informantes no processo de prototipagem do Curucucu®, as suas contribuições e métodos/técnicas/instrumentos de recolha de dados.

5.3 Desenho funcional: delimitação das funcionalidades a prototipar

Os constrangimentos associados ao contexto de prototipagem do Curucucu®, Conto eu ou contas tu? – nomeadamente, a necessidade de conclusão do processo dentro do período de decurso da UC de Projeto e o cumprimento das metas estabelecidas pelas metodologias de avaliação desta UC - determinaram a reconsideração, para a prototipagem, de aspetos do

modelo concetual delineado, cuja complexidade de execução técnica poderia colocar em causa a conclusão do percurso académico de 1.º Ciclo do grupo de alunas (trata-se, afinal, da UC com o maior número de ECTS⁴⁶ do último ano da LNTC).

Desta forma, o desenho funcional do Curucucu® teve início com a delimitação das funcionalidades a prototipar (sistematizadas no quadro 84, apresentado no final da secção), no sentido de assegurar a exequibilidade de todo o processo dentro do tempo disponível, sem colocar em causa os objetivos fundamentais da aplicação e os princípios subjacentes a cada uma das linhas orientadoras que se delinearam (cf. secção 4.6), e que decorreram dos estudos empíricos, produzindo-se um protótipo com completude funcional e robustez suficientes para ser testado com as crianças.

Assim, e partindo do modelo concetual apresentado na secção 4.7, começaram por identificar-se os módulos cuja execução técnica envolvia um maior nível de complexidade. O motor de animações e as funcionalidades que dele decorrem, ao implicarem o desenvolvimento de um algoritmo de programação que permitisse traduzir as ações das personagens em animações, que teriam de considerar o movimento, por relação com o “esqueleto” das personagens, dos elementos escolhidos pelas crianças para a sua construção (roupa, calçado, penteados, adereços...), revelaram deter um nível de complexidade que impediria, em absoluto, a sua execução dentro do tempo disponível. A subdivisão em várias vinhetas de cada uma das partes macroestruturais das histórias por forma a acomodar um número indeterminado de ações poderia, igualmente, traduzir-se em complexidades técnicas incontornáveis face aos constrangimentos temporais. Assim, optou-se por não prototipar estas funcionalidades: a associação de uma ação a uma personagem resultaria, unicamente, na colocação automática de um balão de fala, contendo a expressão-chave indicativa da ação (e não na animação que estava cumulativamente prevista); em cada bloco da história, seria apenas possível, no protótipo, associar uma ação a uma personagem, exceto nos casos das ações emparelhadas, continuando a prever-se a produção automática da vinheta subsequente à ação primeira.

Considerou-se ainda que a quantidade de esferas de ação previstas no modelo concetual, para além das do herói e agressor (doador, auxiliar, princesa, mandatário e personagem de ligação), não seriam passíveis de operacionalização técnica num tão curto espaço de tempo. Desta forma, optou-se por prototipar apenas as ações associadas às esferas de ação do herói e do agressor, já que as restantes passariam por, em fases posteriores de desenvolvimento, duplicar (com ajustes) as já operacionalizadas.

Optou-se ainda por não prototipar as narrações dos textos associados às intervenções do agente, por se tratar de uma funcionalidade não determinante para a construção da história, e as funcionalidades relacionadas com a manipulação/edição dos cenários, objetos e balões, que podem ser movidos, mas não redimensionados, e com o texto dos balões.

⁴⁶ *European Credit Transfer and Accumulation System*. «The European credit transfer and accumulation system is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of the learning outcomes and competences to be acquired» (EU-EC, 2004, p.3).

Por outro lado, optou-se por uma distribuição *on-line* da aplicação, via Web, em detrimento de uma distribuição *off-line*, via discos óticos, no sentido em que se encontraria assim facilitada a implementação de estratégias técnicas para uma atualização constante de conteúdos e porque, por outro lado, o computador Magalhães não tem leitor de discos óticos. Criou-se, em simultâneo, um contexto de enquadramento da aplicação, que permite a disponibilização de funcionalidades extra.

Foram assim concetualizadas novas funcionalidades a prototipar, não específicas da aplicação de conto da história, mas da plataforma Web desenvolvida para a alojar: funcionalidades comuns de registo, *login* e alteração do perfil, área de demonstração da aplicação para aliciar as crianças e convencer os pais, e a Ciberhistória, uma área comum a todos os utilizadores para colaboração assíncrona na criação de histórias. Previram-se, ainda, para prototipagem, funcionalidades de ajuda à navegação no sítio Web, que incluem sistema de ajuda estruturado, mapa do sítio e perguntas frequentes (FAQ⁴⁷), bem como uma demonstração animada da aplicação para o conto da história (Demo). Foi também concetualizada a possibilidade de fazer depender o acesso à aplicação para o conto de histórias da aquisição de uma chave (cuja compra se efetuará via *Paypal*, um serviço Web de transações monetárias, de ampla utilização e credível); no entanto, esta funcionalidade não foi prototipada, ainda que a sua implementação futura tenha sido prevista, disponibilizando-se uma ligação ao serviço *Paypal*.

Definiu-se, igualmente, a prototipagem de um sistema de administração – *backoffice* –, a integrar funcionalidades para o controlo dos utilizadores (bloqueio, remoção e adição), elementos da aplicação e conteúdos do sítio Web (adição, remoção, edição).

⁴⁷ *Frequently Asked Questions.*

Funcionalidades a prototipar	
Frontoffice Sítio Web	<ul style="list-style-type: none"> • Registo de utilizador • Sistema de <i>login</i> • Edição do perfil de utilizador • Acesso à aplicação de conto de histórias • Construção colaborativa e assíncrona de histórias (Ciberhistória) • Ajuda à navegação (sistema de ajuda, FAQ, mapa do sítio) • Demonstração da aplicação de conto de histórias (Demo)
Aplicação para o conto da história	<ul style="list-style-type: none"> • Construção não assistida da história • Construção assistida da história (sistema de intervenções do agente) • Escolha de tema • Construção das personagens principais – herói e agressor (sexo, roupa, calçado, penteado e adereços) • Escolha de cenários, personagens, objetos e balões • Movimentação dos elementos na vinheta, por arrasto • Inserção de texto nos balões • Associação de ações às personagens principais (herói e agressor) • Criação automática das vinhetas para as ações subsequentes dos agrupamentos • Avanço e retrocesso no processo de construção da história • Eliminação e alteração de elementos e ações • Gravação do processo de construção da história em formato editável • Edição de uma história gravada • Impressão da história criada
Backoffice Administração	<ul style="list-style-type: none"> • Controlo dos utilizadores (bloquear, eliminar e adicionar) • Controlo dos elementos da aplicação (adicionar, remover e editar) • Controlo do conteúdo do sítio Web (adicionar, remover e editar)

Quadro 84. Desenho funcional: funcionalidades do Curucucu® a prototipar.

5.4 Desenho gráfico e de interação

Os processos de desenho gráfico e de interação do Curucucu® ancoraram-se nas linhas orientadoras que decorreram dos estudos empíricos, no modelo concetual e funcionalidades definidas para prototipagem e numa síntese das *guidelines*, recomendações e princípios básicos do desenho de interação e interfaces para a promoção da usabilidade e para o desenho de interfaces para as crianças, disponíveis na literatura do domínio.

Estas recomendações e princípios assentam, na sua generalidade, na necessidade de se considerarem, para o desenho gráfico e de interação, fatores psicocognitivos, emocionais, comunicacionais e sociais. A síntese operada (cf. quadro 85) baseou-se, fundamentalmente, nas propostas de Shneiderman (1987), Preece et al. (2002) e Nielsen (1994), e no que em específico diz respeito ao desenho para crianças, nas sugestões de Hanna et al. (1999) e Ohishi e Nonogaki (1999) e na síntese de contribuições operada por Gelderblom (2008).

Metáfora gráfica

O desenho gráfico e de interação suportou-se na metáfora da floresta encantada, habitada por um duende: o Curucucu®. Esta metáfora tinha já enquadrado o momento das entrevistas às crianças, que decorreram no estudo empírico principal, porquanto inspirou os cenários da sala

onde estas decorreram e a narrativa utilizada para introduzir as crianças na temática que se pretendia explorar, tendo-se revelado eficaz. Por outro lado, os cenários de floresta foram dos mais utilizados pelas crianças nas histórias que contaram.

Síntese de princípios básicos do desenho de interação e interfaces	
Estrutura e orientação	<ul style="list-style-type: none"> Promover a identificação inequívoca dos meios de interação, bem como a sua função. Organizar a interface de forma útil e relevante para a criança, mediante metáforas gráficas e modelos estruturais claros e consistentes, que ela seja capaz de reconhecer e compreender. Desenhar iconografia consistente com a metáfora gráfica e que se apresente significativa para as crianças. Promover e facilitar o reconhecimento de informação ao invés da memorização da informação. Estruturar os <i>layouts</i> definindo áreas dedicadas a conteúdos específicos, agrupados por afinidades (funcionais, sequenciais ou de frequência de utilização). Considerar, nessa estruturação, os princípios de organização perceptual da <i>Gestalt</i> (pregnância da forma, proximidade, semelhança, continuidade, concretização, figura/fundo).
Simplicidade	<ul style="list-style-type: none"> Evitar toda a complexidade desnecessária: os elementos/informação irrelevantes irão competir com as unidades relevantes, diminuindo a sua visibilidade relativa. Pautar o desenho pela máxima KISS (<i>keep it simple, stupid!</i>).
Visibilidade e tolerância	<ul style="list-style-type: none"> Diminuir a necessidade de memorização, mantendo ou tornando visíveis as opções e conteúdos necessários a uma dada tarefa ou objetivo. Não sobrecarregar a criança com alternativas e não a confundir com informação e opções desnecessárias. Tornar as ações previsíveis numa abordagem de prevenção do erro. Desenhar a interação para que o sistema/aplicação seja capaz de gerir o máximo de ações razoáveis. Prever a reversibilidade do maior número possível de ações. Questionar a criança sempre que as interações forem definitivas e informar da irreversibilidade.
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar uma linguagem (visual, textual, etc.) clara, concisa e familiar às crianças. Minimizar os períodos de latência através de estratégias de <i>feedback</i>, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <i>Feedback</i> visual, textual e/ou sonoro associado ao clique em botões; Mudança do ícone associado ao ponteiro do rato para comunicar funcionalidades e ações; Apresentação de animações em períodos de espera.
Consistência	<ul style="list-style-type: none"> Manter o <i>layout</i>, a interface e os meios de navegação/interação consistentes com as expectativas das crianças. Implementar estratégias consistentes de discriminação cromática, espacial, etc. dos elementos na construção da Interface e dos meios de navegação/interação. Desenhar componentes e comportamentos não arbitrários.

Quadro 85. Síntese dos princípios básicos do desenho de interação e interfaces considerados.

Imagem de marca

Atendendo às características do público-alvo, a marca desenvolvida contém, para além da sua dimensão nominal, uma dimensão figurativa, que a humaniza, consubstanciando-se no logótipo que se apresenta na figura 2. Desta forma, a marca constitui-se pelo nome do projeto/aplicação, que, em osmose, se constitui igualmente como nome do elemento figurativo ou mascote, Curucucu®, um duende que assegura o papel de agente na aplicação para o conto da história. O nome é curto, de fácil memorização, devido ao som aproximado de todas as sílabas, e remete para elementos verbais típicos do universo infantil: os trava-línguas e as lengalengas. Ao nome aparece associada a frase promocional “Conto eu ou contas tu?”.

A escolha tipográfica para o logótipo recaiu sobre um tipo de letra arredondado e com espaçamento suficiente entre caracteres para promover a legibilidade.



Figura 2. Imagem final da marca Curucucu®, Conto eu ou contas tu?.

Este arranque do desenho gráfico teve uma importância fundamental, já que se definiram aspetos estruturantes para o desenho das interfaces e dos meios de navegação/interação, do ponto de vista do tipo e estilo de linguagem visual utilizados, esquemas cromáticos e tipográficos. Todos os aspetos relacionados com a marca foram especificados num “Manual básico de identidade visual” (cf. anexo09_DIG).

O desenho da mascote/agente seguiu linhas simples e formas arredondadas, tendo-se descartado complexidades que acrescentariam informação visual desnecessária. Trata-se de um duende, uma figura ligada ao universo fantástico-maravilhoso, sem quaisquer características que o posicionem na idade adulta, no sentido de promover sentimentos de identificação que favorecessem uma interpretação das intervenções do Curucucu® enquanto colaboração *peer-to-peer* para a persecução de um objetivo: a produção de uma narrativa.

O traço e as formas redondas, a par com as opções cromáticas, situam-no na infância, remetendo para os conceitos-chave de natureza/floresta e energia. As formas espiraladas que integram o gorro, colete e sapatos distanciam-no do universo real e aproximam-no do universo fantástico, ligando-o à metáfora gráfica subjacente à sua concetualização.



Figura 3. Versão inicial do duende Curucucu®, a mascote/agente da aplicação.

No sentido de avaliar a adequação das opções gráficas no desenho da mascote/agente⁴⁸ foi realizado um estudo que envolveu, como informantes, 88 crianças dos 3.º e 4.º anos de

⁴⁸ Foram igualmente avaliadas as opções gráficas relativas à iconografia dos botões de interação, descritos mais à frente nesta secção.

escolaridade de quatro instituições de ensino diferentes⁴⁹, bem como 4 professores do 1.º CEB, na qualidade de peritos. Foi utilizado um inquérito por questionário (cf. figura 4), distribuído às crianças pelos professores, de forma a minimizar os fatores externos que poderiam influenciar a opinião das crianças. Previamente, a equipa de prototipagem reuniu-se com os professores para uma apresentação dos objetivos e aspetos essenciais do Curucucu®.

O questionário pedia a opinião das crianças sobre a mascote e as cores utilizadas, através de uma adaptação da escala de Likert a quatro níveis: “Não gosto”, “Gosto pouco”, “Gosto” e “Gosto muito”. Foi ainda introduzida uma questão aberta sobre aspetos que a criança eventualmente mudaria na personagem.

Nas imagens anteriores viste esta personagem várias vezes. Ela é a mascote do nosso programa e chama-se Curucucu. Diz-nos o que pensas sobre ela.



	Não Gosto	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
Gostas da personagem?				
Gostas das cores?				

Preenche com um x

O que mudavas na personagem?

Figura 4. Desenho gráfico e de interação: parte do questionário que endereçava os aspetos da mascote/agente, aplicado às crianças.

A análise das respostas aos questionários permitiu concluir que, em geral, as crianças do 3.º ano de escolaridade afirmaram gostar muito da mascote e raramente sugeriram alterações. As crianças mais velhas, todavia, e apesar de gostarem da mascote, sugeriram quase sempre alterações ao desenho, sobretudo relacionadas com o formato e a cor dos olhos, com a boca e com o formato das calças da personagem. Estas crianças mostraram preferir pormenores mais realistas (referiram que os olhos “não são assim” e que a personagem parecia não ter pernas, uma vez que as calças não apresentavam a típica separação central) e mostraram um desagrado

⁴⁹ Os estudos foram conduzidos nas seguintes instituições: EB1 da Glória, em Aveiro; Núcleo Ensino Estrela Guia, em São João da Madeira; Externato Nossa Senhora de Fátima em Arcozelo, Vila Nova de Gaia e ATL do Centro Social Paroquial de Calvão, em Vagos, Aveiro. Para a seleção das instituições, utilizaram-se métodos de natureza não aleatória ou empírica, implementando-se as técnicas de seleção por conveniência e intencional.

enfático pela “boca desdentada”.

No questionário distribuído aos professores, a questão sobre a mascote era aberta e enunciada da seguinte forma: «A personagem apresentada abaixo é a mascote do nosso programa e chama-se Curucucu. Ela será um assistente que ajudará a criança ao longo da criação da história. Considera que a personagem é adequada à faixa etária das crianças? Considera que as crianças optariam por mudar alguma coisa? Dê-nos a sua opinião geral sobre o desenho.».

Os professores consideraram a personagem adequada à faixa etária, mas referiram que as crianças mais velhas talvez optassem por uma boca em que não se visse apenas um dente, o que efetivamente pudemos confirmar.

Assim, foram efetuadas alterações ao grafismo da mascote, por forma a considerar as sugestões, quer das crianças, quer dos professores, e que vieram a resultar na mascote representada na figura 5.



Figura 5. Versão final do duende Curucucu®, a mascote/agente da aplicação.

Layouts e interface

Os *layouts* desenvolvidos, estabelecendo grelhas de composição visual quer para o sítio Web quer para a aplicação, procuraram estruturar as interfaces mediante áreas funcionais, claras e consistentes, como se ilustra nas figuras 6 e 7.

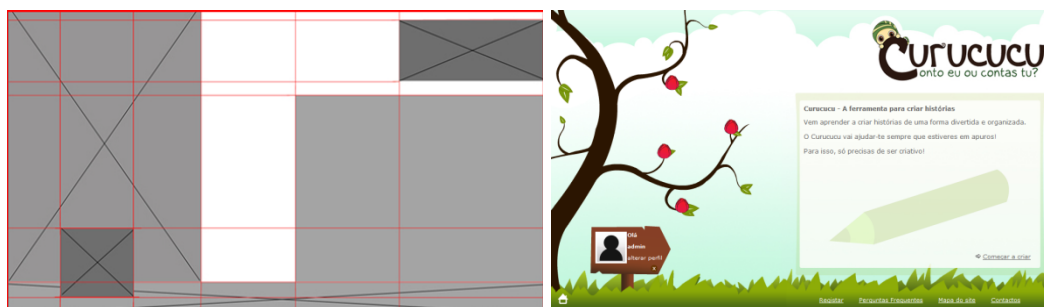


Figura 6. Exemplo de grelhas de composição visual e interface do sítio Web.

No caso do sítio Web (cf. figura 6), distinguem-se cinco grandes áreas funcionais: à esquerda, uma área que aloja botões de navegação (flores da árvore) e, abaixo desta, a área de *login* (tabuleta); à direita, a área do logótipo e, abaixo desta, a área de conteúdos; em baixo, área de acesso ao registo, ajuda e contatos.

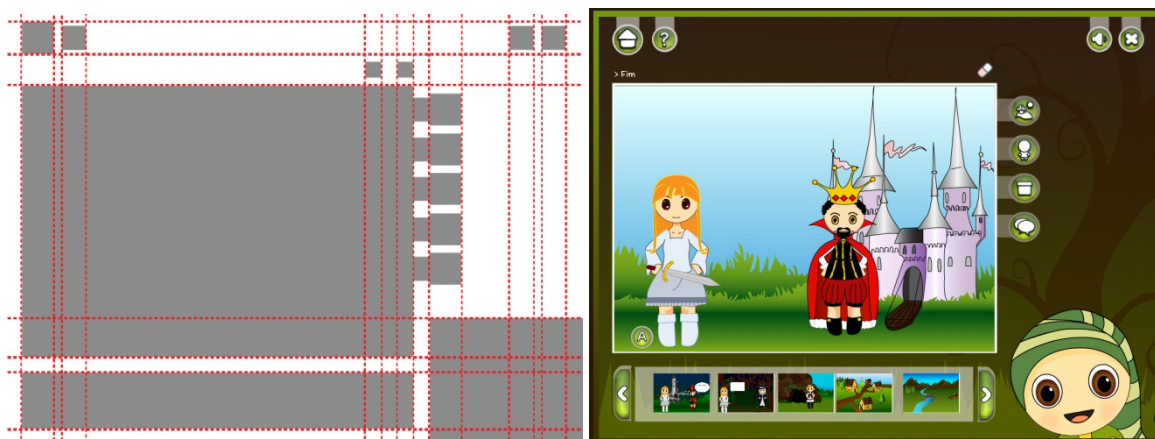


Figura 7. Exemplo de grelhas de composição visual e interface da aplicação de conto de histórias.

Na aplicação de conto de histórias (cf. figura 7), a grelha define sete grandes áreas funcionais: no topo, duas áreas que disponibilizam botões de navegação, ajuda geral e controlo; no centro esquerdo, a vinheta de construção da história; à direita desta, a zona que integra os botões de acesso às bibliotecas de cenários, personagens, objetos e balões de fala; abaixo da vinheta, a área onde se sequenciam os blocos macroestruturais da história; acima da vinheta e à direita, zona de botões de edição dos conteúdos da história; no canto inferior direito, a área que posiciona o Curucucu®, e a partir de onde faz as suas intervenções.

Os esquemas cromáticos do sítio Web e da aplicação (cf. figuras 8 e 9) diferem bem como as gamas específicas dessas cores utilizadas em cada um dos casos. Na aplicação, a gama de cores utilizada sugere um ambiente de fundo mais denso, que diminuiu a sua relevância visual por relação com as áreas de interesse na aplicação e os elementos importantes para a construção da história, com o propósito de focar a atenção da criança nessas áreas e elementos.

Hex	#2b1400	#3b5410	#a9c729	#bef5db	#e4194a
RGB	43,10,0	59,84,16	169,199,41	190,245,219	228,25,74

Figura 8. Esquema cromático definido para o sítio Web.

Hex	#2b1400	#165005	#5a8844	#99c23d	#fee1c
RGB	43,10,0	22,80,5	90,136,68	153,194,61	254,134,28

Figura 9. Esquema cromático definido para a aplicação.

Para o sítio Web foram construídos dois ambientes - diurno e noturno -, que se alteram consoante a hora do dia (cf. figura 10), tentando assim introduzir-se fatores de variação que promovam a motivação para novas visitas.



Figura 10. Exemplo do ambiente diurno e noturno da interface do sítio Web.

Meios de navegação/interação

Os meios de navegação e interação de qualquer aplicação ou sistema multimédia são elementos constitutivos fundamentais, permitindo o acesso às funcionalidades e, nessa medida, determinam o sucesso das interações e concorrem, diretamente, para a persecução dos objetivos subjacentes à tecnologia. Foi, por isso, colocado especial cuidado no seu desenho.

De um ponto de vista geral, e à exceção do menu de acesso ao registo, FAQ, Mapa do site e contactos (situado na parte inferior direita da interface do sítio Web), constituídos por hipertexto, todos os botões, quer do sítio Web quer da aplicação, possuem uma dimensão gráfica ou icónica, uma dimensão textual, uma dimensão sonora e uma dimensão animada; estas três últimas a constituir-se como *feedback* resultante da passagem do rato sobre eles.

No caso do sítio Web, o menu de navegação principal é constituído pelas flores da árvore posicionada à esquerda na interface: todos os botões têm uma representação gráfica idêntica, não sendo indicativos da sua função, nem representando, direta ou metaforicamente, os itens de informação para os quais remetem. Pretendia estimular-se uma atitude ativa das crianças na exploração da interface, implementando-se, por isso, um paradigma de interação ambiente, em que os botões e ícones se apresentam embutidos (ou escondidos) na interface, tornando-se evidentes mediante eventos provocados pela criança.

Neste menu, as flores encontram-se fechadas, abrindo-se à passagem do rato e mostrando a indicação do nome do item para o qual remeterão, quando clicadas (cf. figura 11). À animação do desabrochar da flor está associado um som curto.



Figura 11. Botões de navegação no sítio Web: exemplo do *feedback* associado à passagem do rato.

Na aplicação de conto da história, encontramos um menu inicial com três botões, que correspondem a regiões individuais e delimitadas através de uma forma circular, e cuja função é indicada através de texto, como se observa na figura 12. Estes botões fornecem *feedback* à passagem do rato, reproduzindo uma animação em que, através de uma gradação de cor mais clara, se iluminam. Para além da animação, é mostrada, na parte inferior esquerda do ecrã, uma breve descrição da sua função e é reproduzido um som curto.



Figura 12. Menu principal da aplicação de conto de histórias e *feedback* dos botões que o compõem.

Os restantes botões da aplicação correspondem, igualmente, a zonas individuais e delimitadas através de um círculo, mas as suas funções são representadas iconicamente. No caso dos botões de acesso às bibliotecas de cenários, personagens, objetos e balões de fala, a passagem do rato desencadeia animações *push-right*, que mostram o nome da biblioteca, e a reprodução de um som. A seleção destes botões desencadeia uma animação *pull-down*, que expande para baixo a área de abrangência do botão e mostra os conteúdos de cada biblioteca. A figura 13 ilustra o aspeto gráfico destes botões bem como o *feedback* e o modo de funcionamento referidos.

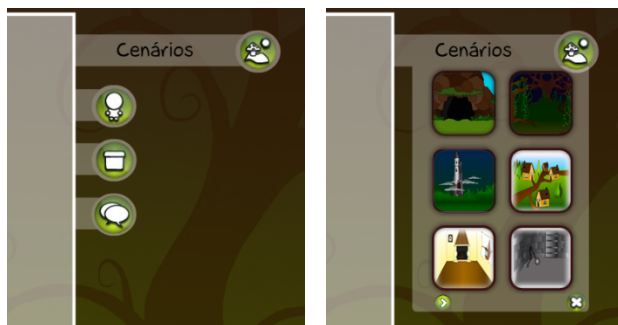


Figura 13. Exemplo dos botões de acesso às bibliotecas de cenários, personagens, objetos e balões de fala, do seu *feedback* e modo de funcionamento.

Os botões de navegação e controlo, posicionados no topo da interface da aplicação para o conto de histórias, não possuem animação associada à passagem do rato, mostrando simplesmente o nome da sua função, como se ilustra na figura 14. O mesmo acontece com os botões de acesso às bibliotecas de itens para construção das personagens (cf. figura 15).



Figura 14. Exemplo dos botões de navegação e controlo e do seu *feedback*.



Figura 15. Botões de acesso à biblioteca de itens para construção das personagens principais e seu *feedback*.

Existem outros botões (cf. figura 16), como os de avanço e retrocesso, confirmação de uma escolha, avanço e retrocesso nos blocos macroestruturais das histórias, gravar, imprimir e eliminação de um elemento da história, que têm um aspeto diferente dos restantes: no caso dos cinco primeiros, e ainda que se encontrem dentro de um círculo, não possuem o destaque a branco; no caso do último, não se apresenta delimitado, constituindo-se apenas pelo ícone. Nenhum destes botões possui *feedbacks* visuais/textuais/sonoros associados, pela imediatez do seu significado.



Figura 16. Outros botões da aplicação de conto da história.

Finalmente, existe o botão que permite a associação das ações às personagens, apenas disponível quando estas últimas são inseridas na vinheta de construção da história. A localização do botão é sempre idêntica (abaixo e à esquerda da personagem) e o seu aspeto (cf. figura 17) é consistente com os restantes botões que permitem a construção das personagens e da história.



Figura 17. Botão de associação de ações às personagens no seu contexto.

Como se referiu anteriormente, o inquérito distribuído às crianças e aos professores pretendeu também avaliar a adequabilidade da iconografia desenvolvida, no sentido de verificarmos se a função de cada botão era corretamente compreendida, particularmente, a dos que se destinam à construção das personagens e da história. Como se observa na figura 18, o questionário pedia às crianças que descrevessem as funções percebidas para cada um dos botões. A parte do questionário que se apresenta mais à direita na figura solicitava uma associação entre uma listagem desordenada das funcionalidades e os botões e foi fornecida num momento posterior.

Na tua opinião, para que servem estes botões?	O que entendes por cada um dos botões?	Associa a cada imagem uma definição.
	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	<ul style="list-style-type: none"> ● ● Balões de Fala ● ● Cenários ● ● Objectos ● ● Personagens ● ● Menu ● ● Som ● ● Sair ● ● Ajuda ● ● Apagar

Figura 18. Desenho gráfico e de interação: parte do questionário que endereçava os meios de navegação/interação.

No caso do inquérito aplicado aos professores, a última parte apresentava uma listagem dos botões e respetivas funcionalidades, solicitando uma avaliação da sua adequabilidade: «Se lhe dissermos que os botões têm, na verdade, as funções indicadas abaixo, considera que se encontram adequados?».

De uma forma geral, foi possível concluir que as crianças descreveram as funções corretas para os botões, à exceção do botão de acesso à biblioteca de objetos, um dos ícones cujo desenho se revelou mais complexo. Inicialmente, o ícone do botão era uma varinha mágica e as descrições indicaram que as crianças o associavam ao conceito de transformação, não ao conceito de objeto. No pedido de associação entre o botão e a função, raramente se verificaram associações diferentes das que efetivamente existem; todavia, a associação da função correta ao

botão dos objetos poderá ter acontecido por exclusão de partes.

Os professores consideraram a iconografia adequada, na sua generalidade, mas também assumiram reservas, no caso do botão dos objetos. Desta forma, e depois de estudadas alternativas, o ícone acabou por assumir a forma de uma caixa estilizada, como é possível observar, por exemplo, na figura 13, apresentada anteriormente. A caixa será um ícone que, muito embora não propicie uma associação linear e direta ao conceito de objeto, também não remete para nenhum outro conceito específico.

Desenho dos conteúdos gráficos das bibliotecas

Para além do desenvolvimento da imagem de marca, da mascote/agente, dos *layouts* e interfaces e dos meios de navegação/interação, foram desenhados os conteúdos gráficos das bibliotecas de elementos para construção das personagens e das histórias, que incluem os cenários, as personagens não editáveis, os objetos e os balões de fala.

Para efeitos de prototipagem, foi apenas desenvolvido um tema - “Tempo dos Reis” -, inspirado nas temáticas que as crianças mais frequentemente exploraram nas histórias que contaram no estudo empírico principal. O desenho dos conteúdos gráficos das bibliotecas ancorou-se no tema e nos aspetos a que as crianças revelaram ser sensíveis e implementa um estilo de ilustração consistente com as restantes opções gráficas da aplicação, limpo e simplificado, descartando-se as complexidades excessivas. As figuras seguintes apresentam, respetivamente, exemplos de elementos para a construção das personagens (no caso, para o herói do sexo feminino e para o agressor do sexo masculino), exemplos de cenários e objetos e as personagens não editáveis do tema.

Relativamente aos balões de fala, a biblioteca integra seis tipologias: balão de fala normal, balão de fala em voz baixa, balão de pensamento, balão de fala coletiva, balão de fala em voz alta e balão de fala do narrador (cf. figura 23), que serão comuns a todos os temas.



Figura 19. Exemplos de elementos gráficos para a construção da personagem herói (do sexo feminino) e agressor (do sexo masculino).



Figura 20. Exemplos de cenários do tema “Tempo dos Reis”.

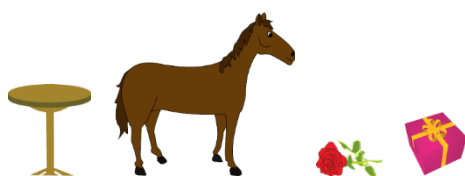


Figura 21. Exemplos de objetos do tema “Tempo dos Reis”.



Figura 22. Personagens não editáveis do tema “Tempo dos Reis”.

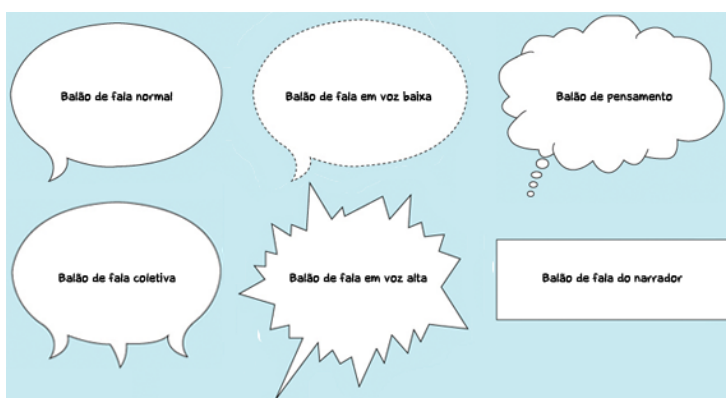


Figura 23. Balões de fala.

5.5 Animações

Para além das animações despoletadas pelo evento de passagem do rato sobre os botões, a que já nos referimos na secção anterior, foram concetualizadas e prototipadas animações associadas à abertura do sítio Web (página de *splash*), ao arranque da aplicação de conto da história, às

intervenções do Curucucu® e aos momentos de latência da aplicação, nomeadamente no avanço no processo de produção da narrativa de um bloco para o seguinte e no output para impressão. A animação de abertura do sítio Web, que a figura 24 mostra numa sequência dos momentos-chave (no ambiente noturno), faz entrar o Curucucu®, que caminha do lado direito para o lado esquerdo da interface (com uma pequena paragem intermédia, em que olha para a criança), com um pequeno regador na mão. Quando chega ao lado esquerdo, rega a relva, fazendo brotar a árvore cujas flores irão constituir os botões de navegação. O duende pisca o olho à criança, sai do ecrã, seguindo-se a entrada dos restantes elementos da interface principal do sítio Web. Importa fazer notar que é possível, a qualquer momento, avançar diretamente para a página principal (através do clique no texto “avançar”, posicionado no canto inferior direito).



Figura 24. Sequência dos momentos-chave da animação de abertura do sítio Web.

A animação de arranque da aplicação de conto de histórias (cf. figura 25) apresenta um início consistente com a anterior: o Curucucu® entra na interface pelo lado direito e percorre o cenário até chegar junto da árvore. Nesse momento, coloca-se de frente, olha para ambos os lados, sorri para a criança e, aumentando as suas dimensões, parece dirigir-se a ela até assumir a sua posição final, altura em que o menu de navegação desce a partir da parte superior direita da interface.

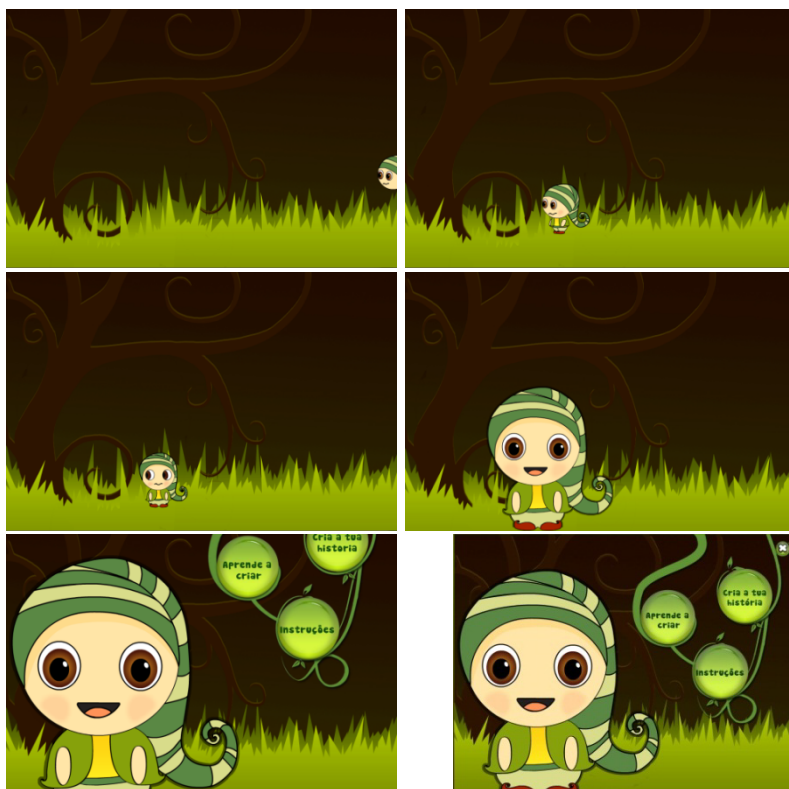


Figura 25. Sequência dos momentos-chave da animação de arranque da aplicação de conto da história.

Porque não se pretendiam elementos de distração dentro do ambiente de construção da história, as animações associadas às intervenções da mascote são muito simples, resumindo-se ao aumento progressivo do tamanho do balão de fala contendo o texto correspondente. Durante as intervenções, a interface em fundo perde relevância visual, como se observa na figura 26.



Figura 26. Exemplo de um momento final das animações associadas às intervenções da mascote.

Durante os períodos em que o sistema estará a processar informação, produzindo situações de latência, como nos casos em que a criança avança na construção da história entre os blocos macroestruturais e na preparação do formato de *output* para impressão, é mostrada uma animação do Curucucu® a assobiar e o estado de execução da tarefa também é mostrado através de uma barra de progressão, como se observa na figura 27.

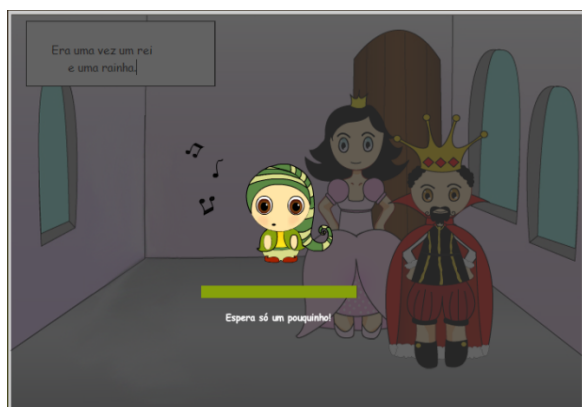


Figura 27. Exemplo de animação associadas aos períodos de latência da aplicação.

5.6 Desenho dos conteúdos pedagógico-didáticos

A preparação dos conteúdos pedagógico-didáticos da aplicação envolveu, sobretudo, a adaptação da nomenclatura dos blocos macroestruturais das histórias (cf. quadro 86), das esferas de ação e das ações das personagens (cf. quadro 87), por forma a adequar-se às características do público-alvo, permitindo a compreensão dos conceitos; a concetualização das expressões-chave correspondentes às ações, a aparecer nos balões de fala (cf. quadro 87); a concetualização dos momentos de intervenção da mascote e dos conteúdos destas intervenções (cf. quadro 88); e a concetualização do sistema de ajuda da aplicação (cf. quadro 89). Nesta fase, contámos com a colaboração de uma professora do 1.º CEB, que reviu e validou estes conteúdos, a nível concetual, semântico e sintático.

Nomenclatura formal		Adaptação	Informação adicional (associada à passagem do rato sobre o nome do bloco)
Situação inicial		Início	«A tua história começa aqui! Quem fala é o narrador: «Era uma vez...» Ele apresenta a personagem principal da história – o herói!
Parte preparatória		Preparação	«Nesta parte da história começam a acontecer coisas! Por exemplo, o herói sai para passear e encontra o malfeitor!»
Parte principal	Nó da intriga	<i>Correspondência exata</i>	«Agora é que a história vai começar a ficar interessante!! A parte principal da tua história começa aqui! Acontecem coisas sérias. Por exemplo, o malfeitor prendeu a princesa na torre do castelo. Que maldade! O herói tem que ir ajudar.»
	Desenvolvimento	<i>Correspondência exata</i>	«Nesta parte acontece quase tudo que é preciso para a história ter um final feliz! Por exemplo, aparecem personagens que ajudam o herói, ele encontra o castelo e luta com o malfeitor para tentar salvar a princesa.»
	Desenlace	<i>Correspondência exata</i>	«Já estás pertinho do fim da história! Nesta parte da história tudo se resolve! Por exemplo, o herói salva a princesa!»
Parte final (Remate)		Fim	«Este é o final da história! A tua história vai ter um final feliz? Então, por exemplo, o herói casa-se com a princesa e são felizes para sempre! Ah! E o malvado do malfeitor é castigado!»













Quadro 86. Adaptação da nomenclatura dos blocos macroestruturais da narrativa e concetualização da informação a disponibilizar na aplicação de conto de histórias.

Bloco	Esfera de ação	Funções/Ações	Nomenclatura adaptada	Expressão chave indicativa da ação
Parte preparatória	Herói	Afastamento	Ir embora	«Vou embora...»
		Interdição - Transgressão	Fazer o proibido	«Alguém me proibiu de...» «Vou fazer o que me proibiram...»
		Ordem – Execução da ordem	Fazer o que mandaram	«Alguém mandou que...» «Vou fazer o que me mandaram...»
	Malfeitor Herói	Engano – Cumplicidade	Enganar	«Vou enganar-te...» «Não percebi que fui enganado...»
Parte principal	Nós da intriga	Herói	Precisar de alguma coisa	«Preciso de alguma coisa...» «Vou procurar o que preciso...»
	Nós da intriga	Malfeitor Herói	Fazer mal a alguém	[Rapto] «Vou raptar...» [Roubo] «Vou roubar...» [Danos corporais] «Vou magoar...» [Feitiço] «Vou enfeitiçar...»
	Desenvolvimento	Herói	Combate – Vitória	«Tenho que lutar com...» «Venci ou não venci? Tenho que lutar outra vez?»
	Desenvolvimento	Herói	Tarefa – Cumprimento	«Tenho que fazer uma coisa difícil...» «Consegui fazer? Tenho que tentar outra vez?»
	Desenlace	Herói	Reparação da Falta	«Encontrei o que precisava...»
			Reparação da Malfeitoria	«O mal foi desfeito, porque...»
Parte final (remate)	Herói	Recompensa	Ser recompensado	«Como recompensa...»
		Punição do agressor	Castigar	«Como castigo...»
		Casamento	Casar	«Vou casar-me com...»
		Ascensão	Subir ao trono	«Agora sou rei/rainha...»

Quadro 87. Adaptação da nomenclatura das ações e expressões-chave correspondentes.

Momento de intervenção	Conteúdo da intervenção
Após a seleção da opção “Aprende a criar”	«Muito bem, vou ajudar-te! Agora tens que escolher um tema para a tua história.»
Após a escolha do tema	«Escolheste o tema “...”. Queres dar um nome à tua história?»
Após a introdução do nome da história	«O nome da tua história é “...”. Agora vais construir as duas personagens principais: o herói e o malfeitor. Escolhe por qual queres começar!»
Após a seleção de uma das personagens para construção	«Primeiro vais decidir se a tua personagem é uma menina ou um menino.»
Após a seleção do sexo da personagem	«Muito bem! Agora já podes começar a construir a tua personagem. Escolhe as roupas, o penteado e os acessórios! Ah, e dá um nome à tua personagem. Quando terminares clica no botão para avançar!»
Caso não sejam escolhidas roupas	«Para continuares tens que vestir a personagem ou ela pode ficar constipada!»
Caso não sejam escolhidos penteados	«Para continuares tens que escolher um penteado!»
Após concluir a construção de uma das personagens	«Já construístes o “...”*. Agora vais construir o “...”*» herói ou malfeitor, consoante a escolha
Após construir ambas as personagens	«Boa! Agora vais começar a história. No início, quem fala é o narrador: «Era uma vez...» Ele apresenta a personagem principal da história – o herói! Clica nos botões de lado para começar! Para continuares a história, clica na seta para avançar!»
No avanço para a parte preparatória	«A partir de agora as tuas personagens podem começar a fazer coisas! Para escolheres as ações, clica no botão com a letra A que aparece perto das personagens.»
Caso seja escolhida uma ação emparelhada	«As coisas que fazemos têm consequências, não é? Por exemplo, se fazemos asneiras, somos castigados! A ação que escolheste tem uma consequência: foi criado um novo espaço na lista de partes da tua história com a consequência dessa ação. Mas podes fazer modificações. Diverte-te!»
No avanço entre os blocos estruturais e caso não existam ações associadas às personagens	«Atenção! As tuas personagens não têm ações! Clica no botão com a letra A que aparece perto das personagem para escolheres o que ela vai fazer!»
No avanço entre os blocos estruturais, caso existam ações associadas às personagens	[aleatoriamente] «Muito bem! Olha, cada parte da história tem um nome. Já reparaste que este nome aparece lá em cima à esquerda? Passa o rato sobre ele para saberes mais!» «Boa! Se te esqueceres para que servem os botões, podes clicar no ponto de interrogação que está lá em cima e eu ajudo-te!» «Muito bem! Já reparaste que podes alterar o balão de fala das tuas personagens? Clica no botão dos balões!» «Boa! Se quiseres saber para que serve cada um dos balões de fala das personagens clica no ponto de interrogação que está lá em cima e eu conto-te tudo!»
No retrocesso entre os blocos estruturais e caso tente alterar o conteúdo de vinhetas já construídas que contenham ações emparelhadas	«Atenção! Se mudares esta ação, também terás que mudar a sua consequência. Tens a certeza que queres mudar?»
Após a finalização da história	«O que queres fazer agora? Gravar a história. Imprimir a história.»
Clique no botão de ajuda	«Vou ajudar-te! Avança para saberes mais!»

Quadro 88. Momentos de intervenção do Curucucu® e respetivos conteúdos.

Botão/Opção	Conteúdo da ajuda
	«Sempre que quiseres podes regressar ao menu principal.»
	«Quando precisares de mim, podes clicar neste botão!»
	«Podes colocar ou tirar o som.»
	«Clica neste botão quando já não te apetecer contar mais histórias.»
	«Estes botões servem para construíres as personagens principais da tua história: o herói e o malfeitor. Podes escolher roupas, penteados, sapatos e objetos variados. Diverte-te a inventar estas personagens!»
	«Aqui podes escolher cenários para a tua história.»
	«Se clicares neste botão encontras as personagens principais da tua história, que tu próprio inventaste, e muitas outras personagens que podes escolher!»
	«Dentro da caixa encontras muitos objetos que podes usar na história.»
	«Com este botão podes escolher balões de fala para contares a história e dares vida às personagens! Avança para veres para que serve cada balão!»
	«Este é o balão das falas do narrador! O narrador ajuda a contar a história porque conhece todas as personagens e sabe tudo o que aconteceu e o que vai acontecer! Por exemplo, é o narrador quem começa a história... e o que é que ele diz? “Era uma vez...”!»
	«Este é o balão de fala normal.»
	«Que grande confusão! As personagens estão todas a falar ao mesmo tempo!»
	«Este é um balão de pensamento. Com ele podes mostrar o que a personagem está a pensar!»
	«Usa este botão quando quiseres que a personagem fale baixinho, por exemplo, para contar um segredo!»
	«E este podes usar quando quiseres que a personagem fale muito alto!»
	«Usa estes botões para avançar ou voltar atrás na construção da tua história.»
	«Este é um botão importante! Ele só aparece quando tu escolhes as tuas personagens e as colocas na história. Quando clicas neste botão, aparece uma lista de ações. As ações são coisas que a personagem pode fazer!»
	«Com estes botões podes seguir em frente ou andar para trás. Repara que eles existem aqui!»
	«Este botão serve para finalizares as tuas escolhas! Quando aparece e tu clicas nele, significa que vais avançar!»
	«A borracha serve para apagar, não é? Usa a borracha sempre que quiseres apagar alguma coisa da tua história.»
	«Quando terminares a história, podes usar estes botões para guardá-la no teu computador ou



imprimir!»

Quadro 89. Conteúdos do sistema de ajuda (instruções) da aplicação para o conto de histórias.

5.7 Desenho técnico

Considerando as funcionalidades a prototipar (cf. secção 5.3, quadro 84), foi elaborado um estudo de viabilidade, que envolveu um levantamento das tecnologias e ferramentas existentes e disponíveis para a operacionalização técnica das funcionalidades previstas e a sua análise comparativa (cf. anexo10_DIG), tendo-nos permitido aferir quais se apresentavam mais adequadas e viáveis. Por uma questão de economia de espaço iremos referir apenas as soluções finais escolhidas.

Desta forma, e para a implementação da aplicação de conto da história, optou-se pela utilização da plataforma de desenvolvimento *Adobe Flash* (versão CS4), enquanto ferramenta de autoria multimédia especialmente vocacionada para o desenvolvimento de aplicações multimédia interativas para distribuição *on-line*, devido ao tamanho reduzido dos ficheiros a publicar, em resultado: (i) do uso extensivo que faz de elementos vetoriais e (ii) da codificação utilizada na exportação dos ficheiros que facilita a sua integração e publicação em páginas Web. Esta ferramenta suporta a criação de estruturas e elementos interativos através de uma linguagem de programação proprietária (o *ActionScript*, utilizado na versão 2.0) e possibilita a ligação a outras tecnologias e linguagens, como o HTML⁵⁰, que permite embeber os ficheiros produzidos e publicados através do *Adobe Flash*, os SWF⁵¹, em páginas Web; ou o PHP⁵², uma linguagem de programação vocacionada para gerar conteúdo dinâmico na Web e capaz de assegurar a comunicação entre os ficheiros SWF e as bases de dados.

Para a operacionalização das funcionalidades dependentes do registo e *login* dos utilizadores bem como para as que dizem respeito às atualizações dos conteúdos das bibliotecas da aplicação para o conto de história foi indispensável o desenvolvimento de uma base de dados que assegurasse a gestão de utilizadores e o armazenamento de conteúdos. Para este desenvolvimento optou-se pelo sistema de gestão de bases de dados *MySQL*, por se tratar de um sistema rápido, de fácil manutenção e em cuja utilização a equipa de desenvolvimento já possuía experiência e conhecimentos.

Foi igualmente necessário seleccionar uma linguagem de programação que assegurasse a comunicação entre a base de dados e as páginas Web, e entre a base de dados e a aplicação de conto de histórias, tornando possível a consulta à base de dados e a adição, edição e remoção de conteúdos. A este nível, optou-se pela utilização do PHP, por ser uma linguagem de

⁵⁰ *Hypertext Markup Language*, código de notação da estrutura de conteúdo de uma página Web, que é interpretado pelos *browsers*.

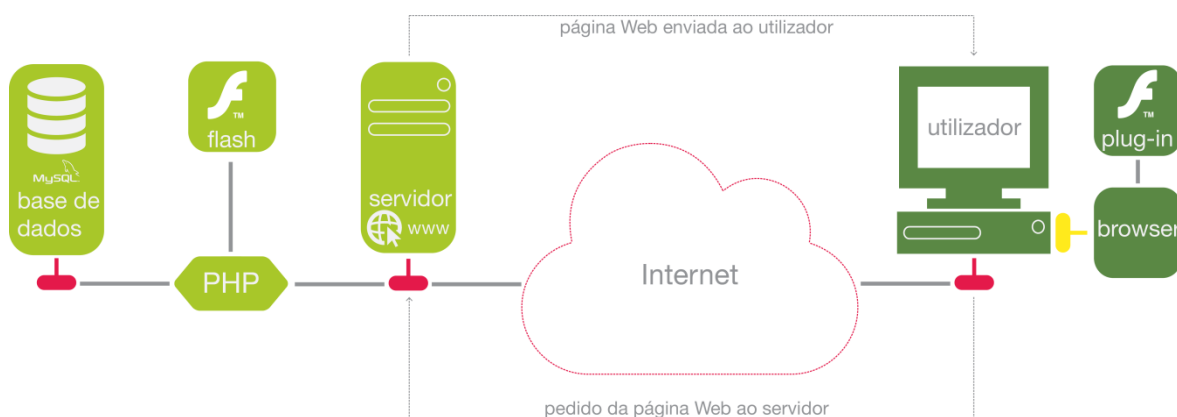
⁵¹ *Shock Wave Flash*, nome (e extensão) dos ficheiros resultantes da publicação dos conteúdos produzidos no *Adobe Flash*.

⁵² *Hypertext Preprocessor*

programação rápida e robusta, de livre utilização, funcionando independentemente da plataforma (*Windows, Macintosh, etc.*) e do *browser*.

Para a construção das páginas Web foi utilizado o HTML (versão 4) - para inserção de conteúdo - e o CSS⁵³ (versão 2) - para formatações e operacionalização de *layouts*. Como ferramenta de criação, edição e administração do sítio Web, foi escolhido o *Adobe Dreamweaver* (versão CS4), atendendo às funcionalidades que disponibiliza no sentido de facilitar estas tarefas. Para a edição de imagem, recorreu-se ao *Adobe Photoshop* (versão CS4) e ao *Adobe Illustrator* (versão CS4) e, para a edição de som, ao *Audacity* (versão 1).

O sistema desenvolvido baseia-se numa arquitetura “cliente-servidor”, esquemática e simplificadamente ilustrada no esquema 6. Importa indicar que, do ponto de vista do utilizador, o acesso ao protótipo pressupõe um conjunto de requisitos técnicos mínimos, nomeadamente: uma ligação à Internet com velocidade mínima de 2mbps⁵⁴, um *browser* instalado no computador, placa de som e colunas ou auscultadores e o *plug-in* do *Flash Player*⁵⁵, versão 9 ou mais recente.



Esquema 6. Arquitetura de sistema do Curucucu®.

5.8 Protótipo: descrição e ilustração

Descreve-se, em seguida, o modo de funcionamento do protótipo do Curucucu®, quer a nível do *frontoffice* (sítio Web e aplicação de conto de histórias) quer a nível do *backoffice* (ferramenta de gestão do sítio Web e da aplicação). Tratando-se de uma descrição ilustrada, e numa perspetiva de economia de espaço, suprimiram-se as figuras relativas às intervenções da mascote/agente na aplicação para o conto de histórias, por serem numerosas e porque o seu modo de aparecimento bem como os conteúdos de cada intervenção, foram já anteriormente descritos. A secção

⁵³ *Cascading Style Sheets*, linguagem de notação de estilos que permite definir regras de formatação, que controlam a aparência do conteúdo e *layouts* de uma página Web.

⁵⁴ Este valor obteve-se considerando que o carregamento da aplicação para o conto da história (um ficheiro SWF com cerca de 15MB) deverá fazer-se no período razoável de um minuto ou menos. Caso o utilizador possua uma ligação à Internet com velocidade superior, o *download* do ficheiro far-se-á com mais rapidez.

⁵⁵ Um *plug-in* é uma pequena componente que se agrega a um *software*, no sentido de expandir as suas funcionalidades. Neste caso, o *plug-in* instala-se no *browser*, permitindo que seja capaz de carregar ficheiros publicados através do *Adobe Flash* (os SWF).

descreve e ilustra aquela que seria, porventura, uma sequência de utilização padrão.

5.8.1 *Frontoffice*: sítio Web e aplicação de conto de histórias

Sítio Web

A página de entrada do sítio Web integra uma animação inicial, descrita na secção 5.5 e ilustrada na figura 24, que desemboca na página principal, onde se encontram os menus de navegação. À esquerda da interface, o menu constituído pelas flores da árvore, que está sempre presente ao longo de todo o sítio Web, permite o acesso aos itens “Demo”, “Lojinha”, “Curucucu” e “Ciberhistória”, onde as crianças podem, respetivamente, ver uma demonstração do modo de funcionamento da ferramenta de conto de histórias, seguir a hiperligação que permitiria a aquisição da chave de acesso à aplicação, ter acesso à aplicação, ver e participar na construção colaborativa de histórias em modo assíncrono.

A possibilidade de compra da chave de acesso à aplicação (quando vier a estar implementada) bem como a utilização da aplicação pressupõem que a criança possua um nome de utilizador e uma palavra-passe para *login* no sítio Web, fornecidas mediante um registo de utilizador. No caso dos restantes itens, apenas a utilização da ferramenta para a criação de Ciberhistórias exige o *login* prévio: se este não tiver ocorrido, a criança poderá ver as histórias, mas não poderá participar na sua construção.

O menu posicionado ao fundo da interface possibilita o acesso aos itens “Página inicial”, “Registar”, “Perguntas frequentes”, “Mapa do site” e “Contatos”, sem que seja necessário efetuar *login*. Os dados de *login* (nome de utilizador e palavra-passe) são escolhidos no momento do registo. Para efetuar o registo, a criança deverá seguir a hiperligação “Registar” e, no formulário (cf. figura 28), preencher os dados pedidos e inserir uma imagem ou foto que a identifique (caso pretenda). O registo prevê que o utilizador possa ser, em vez de uma criança, um encarregado de educação ou um professor, pelo que será necessário especificar a tipologia de utilizador, através de um menu *pop-up*. Estes dados são registados na base de dados.

Figura 28. Formulário de registo no sítio Web.

O *login* poderá fazer-se imediatamente após o registo, mediante a introdução do nome de utilizador e da palavra-passe escolhidos, nos campos existentes para o efeito, na tabuleta à esquerda, abaixo da árvore. Acionando o botão de “ok”, é feita uma consulta à base de dados para validação dos dados inseridos.



Figura 29. Página principal do sítio Web: inserção de dados para *login*.

Se os dados estiverem corretos, o *login* é efetuado e a tabuleta passa a mostrar a identificação do utilizador: o nome e a eventual imagem ou foto carregada no momento do registo ou adicionada posteriormente através da funcionalidade “alterar perfil” (também posicionada na tabuleta). A figura 30 ilustra, simultaneamente, o aspeto da tabuleta quando um *login* é efetuado e os conteúdos relacionados com a ferramenta para a construção colaborativa e assíncrona de histórias (Ciberhistória).



Figura 30. Informação de utilizador posteriormente ao *login* e ferramenta “Ciberhistória”.

A ferramenta disponibiliza um sistema de comunicação assíncrono, baseado em texto, semelhante a um fórum de discussão, que possibilita a criação de novos tópicos (novas histórias), que outros utilizadores podem ler e aos quais podem responder, dando continuidade à história começada. Selecionando o nome da história a partir da listagem (cf. figura 30), é possível ler

todas as contribuições feitas e que, no seu conjunto, formam a história colaborativamente construída. Para dar início a uma nova história, a criança deverá selecionar a opção “Adicionar história”, devendo, em seguida, preencher os campos de “Nome da história” e “Início da história”, conforme mostra a figura 31.



Figura 31. Adicionar uma história na ferramenta “Ciberhistória”.

O item “Perguntas Frequentes” (FAQ) remete para uma secção do sítio Web em que é possível encontrar respostas às dúvidas previstas quer da criança quer dos encarregados de educação e professores (cf. figura 32). O conteúdo sistematiza, através de um menu em harmónica, respostas a questões relacionadas com a necessidade de registo para a utilização das ferramentas disponibilizadas, incluindo a aplicação para o conto de histórias, aspetos de privacidade dos dados fornecidos no momento do registo e de segurança nos processos que estarão envolvidos na compra da chave de acesso à aplicação para o conto de histórias.

Estes processos seriam assegurados por um serviço externo ao sítio Web, o *Paypal*, para o qual remete o item “Lojinha”. Os mecanismos de inserção e validação da chave de acesso à aplicação não foram prototipados, por constrangimentos temporais.



Figura 32. Conteúdo do item de informação do sítio Web “Perguntas Frequentes”.

O item “Curucucu” permite o acesso à aplicação para o conto de histórias. Uma futura implementação técnica dos mecanismos de inserção e validação da chave de acesso a esta aplicação fará depender o aparecimento da hiperligação “Começar a criar”, visível na figura 33, do sucesso desse processo.



Figura 33. Item de menu do sítio Web “Curucucu”: acesso à aplicação para o conto de histórias.

[Aplicação para o conto de histórias]

A aplicação para o conto de histórias arranca com uma animação, que tivemos já oportunidade de descrever e ilustrar anteriormente (cf. secção 5.5, figura 25), que culmina com o aparecimento do menu principal da aplicação, permitindo o início do processo de conto da história, com ou sem o apoio do Curucucu® - respetivamente, “Aprende a criar” e “Cria a tua história” - e o acesso ao sistema de ajuda - “Instruções”.

Como indicámos inicialmente, a descrição e a ilustração do processo de construção da história na aplicação far-se-á omitindo as intervenções do Curucucu®, pelo que estaremos a considerar a opção “Cria a tua história”, em que a criança cria a história de forma autónoma.

O processo de conto da história tem início com a seleção de um tema que, no protótipo, se restringe ao “Tempo dos reis”. No entanto, a figura 34 permite observar que a aplicação prevê a inserção de novos temas, processo que é assegurado pelo *backoffice*, como se descreve mais à frente. Após a escolha do tema, a criança deve dar um título à história que vai criar. Este passo do processo tenderá a ser flexibilizado, em versões posteriores da aplicação, já que a fase de testes e validação do protótipo demonstrou que a sua obrigatoriedade, num ponto tão precoce da produção da narrativa, é inadequada (cf. secção 5.9). Em seguida, a criança deve criar as personagens principais da história: o herói e o malfeitor (que corresponde, por adaptação da nomenclatura, ao agressor), começando, em ambos os casos, por definir o sexo da personagem (cf. figuras 36 e 37).

A construção de cada uma das personagens faz-se pela atribuição de um nome e por seleção dos vários elementos disponíveis nas bibliotecas de roupas, sapatos, penteados e acessórios, acionadas pela escolha dos botões correspondentes. O clique nos *thumbnails* dos elementos

posiciona cada um deles no local a que pertence no corpo da personagem, à esquerda na interface (cf. figura 38). O clique no botão de confirmação das opções feitas permite o regresso ao ecrã que vimos anteriormente na figura 36, que mostra agora a personagem construída (cf. figura 39).



Figura 34. Aplicação para o conto de histórias: escolha do tema.



Figura 35. Aplicação para o conto de histórias: introdução do título da história.



Figura 36. Aplicação para o conto de histórias: construção das personagens principais.



Figura 37. Aplicação para o conto de histórias: seleção do sexo das personagens principais.



Figura 38. Aplicação para o conto de histórias: seleção de elementos para a construção do herói.



Figura 39. Aplicação para o conto de histórias: ecrã da construção das personagens após a personalização.

Findo o processo de construção de ambas as personagens, a criança poderá clicar no botão de confirmação das opções e avançar para a produção da história, que começa pelo estabelecimento da situação inicial (início, por adaptação da nomenclatura). Na vinheta de construção, a criança encontra já posicionado o herói (cf. figura 41).

Por recurso aos botões de acesso às bibliotecas de cenários, personagens, objetos e balões de fala, e através de um método de interação consistente com o utilizado na construção das personagens (clique, dentro de cada biblioteca, no *thumbnail* que contém cada elemento), a criança pode adicionar elementos à parte da história que está a construir. No caso específico da biblioteca de personagens, e como se observa na figura 40, a criança encontra, para além dos *thumbnails* correspondentes às personagens não editáveis, dois botões, posicionados à direita e verticalmente centrados na biblioteca, que permitem a inserção das personagens principais, previamente construídas.



Figura 40. Aplicação para o conto de histórias: biblioteca de personagens.

Na situação inicial, não é possível associar ações às personagens, já que ela serve, fundamentalmente, para estabelecer o ponto de partida para a história, apresentando o contexto a partir de onde evoluirá.



Figura 41. Aplicação para o conto de histórias: início do processo de conto da história.



Figura 42. Aplicação para o conto de histórias: inserção de elementos para o estabelecimento da situação inicial.

Para avançar no processo, será necessário selecionar o botão de progressão nas partes da história, posicionado na parte de baixo da vinheta, à direita. Este avanço pressupõe algum tempo de processamento e armazenamento da informação contida na vinheta e a colocação de um *thumbnail* da vinheta construída na barra que alojará as várias partes da história. A progressão

deste processamento é representada através de uma animação, descrita e ilustrada na secção 5.5, figura 27.

Nas partes subsequentes da história, e para associar ações às personagens, a criança deverá clicar no botão das ações, que aparece acoplado às personagens. A figura 43 demonstra o processo de escolha de uma ação para o herói, na parte preparatória da história (preparação, por adaptação da nomenclatura). O clique no botão das ações desencadeia o aparecimento, no canto superior esquerdo da vinheta, de um pequeno menu, contendo uma lista das ações passíveis de serem associadas à personagem naquela parte específica da história. A personagem aparece destacada por um retângulo, ajudando a compreender, caso existam várias personagens posicionadas na vinheta, a qual delas será associada a ação escolhida. Durante o processo de seleção da ação, os restantes elementos da vinheta perdem relevância visual, auxiliando o enfoque da atenção.

A escolha de uma ação resulta no posicionamento automático de um balão de fala, associado à personagem, contendo a expressão chave indicativa da ação, como se observa na figura 44. A tipologia de balão e o texto podem ser alterados, sendo que a edição dos textos é feita através do clique em cima do texto.



Figura 43. Aplicação para o conto de histórias: processo de associação de uma ação a uma personagem.



Figura 44. Aplicação para o conto de histórias: resultado da associação de uma ação a uma personagem.

No caso das ações emparelhadas, a escolha da primeira ação do agrupamento faz-se da mesma forma; no entanto, a sua escolha irá desencadear a criação automática da vinheta que conterá a ação subsequente. Tomando como exemplo a malfeitoria, ação do nó da intriga passível de ser atribuída ao malfeitor, vemos, nas figuras 45, 46 e 47, respetivamente, o momento da sua associação ao malfeitor, a vinheta que representa a ação depois de editada e a vinheta produzida automaticamente pela aplicação, contendo todos os principais elementos da vinheta anterior (personagens e cenário) e o balão de fala com a expressão chave da segunda ação do par, a Decisão de agir, ação que integra a esfera de ação do herói.



Figura 45. Aplicação para o conto de histórias: processo de associação da ação Malfetoria ao malfeitor.



Figura 46. Aplicação para o conto de histórias: vinheta da ação Malfetoria após edição.



Figura 47. Aplicação para o conto de histórias: vinheta criada automaticamente para representar a segunda ação do emparelhamento Malfetoria – Decisão de agir.

Como se observa na figura 47, os *thumbnails* das vinhetas das ações emparelhadas aparecem ligados através de um pequeno símbolo. A propósito, importa referir que a criança pode voltar para trás no processo de construção da história, por seleção do botão de retrocesso nas partes das histórias. O clique no *thumbnail* de uma vinheta carrega o seu conteúdo e a criança pode fazer alterações.

O avanço para as partes restantes da história (desenvolvimento, desenlace e remate) bem como os processos de associação de ações às personagens e a edição das vinhetas ocorrem de forma idêntica ao descrito para a preparação e nó da intriga.

Previra-se a possibilidade de, a qualquer momento do processo de produção da narrativa, a criança poder gravar o seu trabalho, num formato editável, que posteriormente pudesse ser recuperado e continuado. No entanto, não foi possível ultrapassar os desafios de ordem técnica que a implementação desta funcionalidade colocou, pelo que não foi prototipada.

Em alternativa, chegando à parte final ou remate da história (fim, por adaptação da nomenclatura) e avançando no processo, a criança será questionada sobre qual o *output* que pretende utilizar, podendo optar por gravar ou imprimir (cf. figuras 48 e 49).



Figura 48. Aplicação para o conto de histórias: final do processo de produção da narrativa



Figura 49. Aplicação para o conto de histórias: escolha da forma de *output* da história criada.

Ambas as opções geram um ficheiro PDF⁵⁶ contendo a sequenciação das vinhetas da história produzidas, num *layout* semelhante ao de uma prancha na banda desenhada (cf. figura 50), e que pode conter várias páginas. No caso da gravação, é automaticamente aberta a janela de diálogo do sistema operativo do computador para seleção da localização para efetuar a gravação. Para a impressão, é aberto o gerenciador de impressão do sistema operativo do computador.

Após a gravação ou impressão, a criança poderá regressar ao menu principal da aplicação ou sair, regressando ao sítio Web.



Figura 50. Aplicação para o conto de histórias: prancha de vinhetas resultante da seleção das opções de *output*.

⁵⁶ Portable Document Format

5.8.2 *Backoffice*: ferramenta de gestão e administração

O *backoffice* do Curucucu® foi desenvolvido, no sentido de implementar as funcionalidades associadas às atualizações de conteúdo quer do sítio Web quer da aplicação de conto de histórias e permitir a gestão dos utilizadores, disponibilizando uma interface gráfica muito simples, cuja utilização exige apenas níveis médios de literacia tecnológica.

A entrada no *backoffice* faz-se mediante a introdução do nome de utilizador do administrador do sistema e a respetiva palavra-passe (cf. figura 51).



Figura 51. Zona de inserção dos dados de login no *backoffice*.

A interface disponibiliza, unicamente, duas grandes áreas funcionais: à esquerda, um menu de navegação; restante área à direita, reservada a conteúdos. Os itens do menu correspondem às áreas de conteúdo do sítio Web, conteúdos da aplicação e saída do sistema de administração (*logout*). A seleção de cada item do menu permite o acesso a listagens dos conteúdos correspondentes, que podem ser editados através da seleção do ícone do lápis (cf. figura 52).

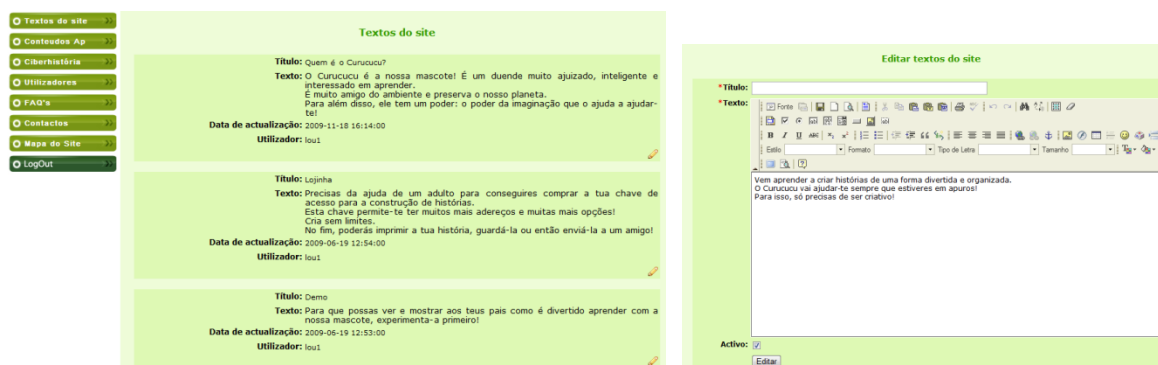


Figura 52. Exemplo de listagem de conteúdos associados aos itens do menu do *backoffice* e respetiva edição.

Para os conteúdos da aplicação, o item desdobra-se em subitens, que correspondem às diferentes bibliotecas de conteúdos existentes: tema, elementos das personagens, cenários, personagens e balões de fala. A seleção de cada subitem mostra a lista de conteúdos atualmente existentes, permitindo a sua edição ou remoção. A inserção de novos conteúdos é possível através da seleção das hiperligações existentes no topo da área de conteúdos (na figura 53, em que o exemplo diz respeito aos cenários da aplicação, seria necessário selecionar a hiperligação “Adicionar cenários”).

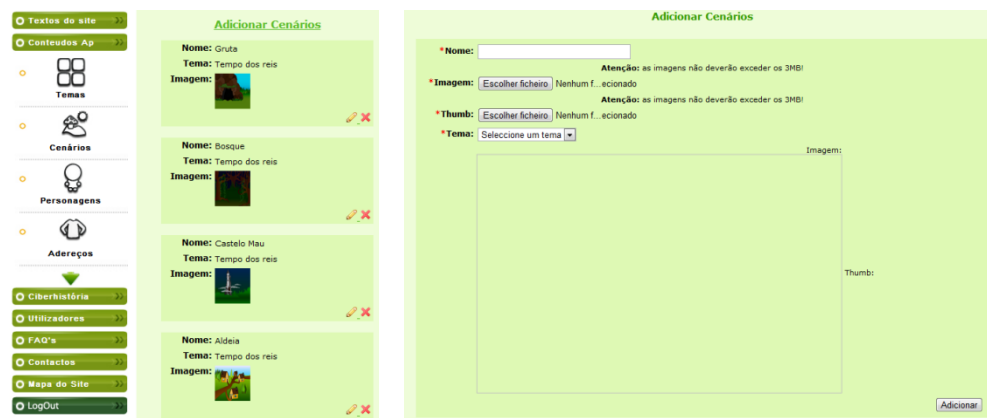


Figura 53. Exemplo do acesso, através do *backoffice*, à listagem de conteúdos existentes na aplicação de conto de histórias, respetiva edição e inserção de novos conteúdos.

Por último, o item “utilizadores” permite o acesso à listagem de utilizadores registados, disponibilizando mecanismos de indexação alfabética, e também possibilita a edição da informação associada a cada utilizador bem como a sua remoção do sistema e a inserção de novos utilizadores (cf. figura 54), através de metodologias idênticas às ilustradas para os restantes itens.



Figura 54. Gestão de utilizadores através do *backoffice*: acesso à informação dos utilizadores registados, edição e remoção de utilizadores existentes e inserção de novos utilizadores.

5.9 Testes e validação do protótipo

O protótipo foi testado e validado nas suas dimensões funcionais, de compatibilidade, de conteúdo, de desenho, de segurança e de usabilidade. As três primeiras dimensões foram testadas pela equipa de desenvolvimento e pela investigadora; as restantes envolveram diferentes informantes e métodos/técnicas de recolha de dados, como sistematizado no quadro 83, da secção 5.2.

Descreve-se, em seguida e de forma sucinta, cada um dos testes efetuados às dimensões identificadas, assim como os resultados que foi possível apurar.

Testes de funcionalidade

Os testes de funcionalidade procuraram verificar se todas as funcionalidades prototipadas se encontravam devidamente implementadas, sem apresentar erros e demonstrando robustez suficiente para suportarem os testes de usabilidade com as crianças, tendo sido assegurados pela equipa de desenvolvimento e pela investigadora, em contexto laboratorial. Utilizaram-se grelhas de registo que permitiam identificar a localização de eventuais erros e efetuar uma descrição breve. Estes testes não revelaram a existência de erros que colocassem em causa o funcionamento do sítio Web e da aplicação e o *backoffice* também se encontrava funcional.

Testes de compatibilidade

Os testes de compatibilidade pretenderam aferir se o aspeto e as funcionalidades do sítio Web, da aplicação para o conto de história e do *backoffice* eram consistentes nas diferentes plataformas computacionais, nos diferentes *browsers* e em ecrãs com diferentes resoluções gráficas. Os testes foram conduzidos em ambiente laboratorial, pela equipa de desenvolvimento do projeto e pela investigadora, utilizando *checklists*. Foram consideradas as duas plataformas mais amplamente utilizadas, PC (sistema operativo *Windows XP*) e *Macintosh* (sistema operativo *OS X*), quatro *browsers* (*Internet Explorer 7.0*, *Firefox 2.0*, *Opera 10.0* e *Safari 4.0*) e duas resoluções de visualização (1024x768 e 1280x800). Não foram detetadas discrepâncias significativas; apenas o aparecimento de um ligeiro *scroll*, ora vertical ora horizontal, consoante o *browser* e a resolução.

Testes de conteúdo

Estes testes procuraram identificar erros textuais de natureza sintática ou ortográfica, verificar a formatação e a legibilidade de todos os textos, assim como a qualidade de todas as imagens. A sonorização geral da aplicação, prototipada sem requintes técnicos, não foi considerada nos testes.

Estes testes foram, igualmente, assegurados pela equipa de desenvolvimento do projeto e pela investigadora, em contexto laboratorial e através da utilização de grelhas de registo, que permitiam identificar a localização e natureza do erro e sugerir correções e alterações. Foram detetados alguns erros de ortografia, de formatação, de alinhamento e de posicionamento de elementos no sítio Web, na aplicação para o conto de histórias e no *backoffice*, corrigidos antes da realização dos testes de usabilidade com as crianças.

Testes de desenho

Os testes de desenho envolveram, como informante, um especialista em desenho gráfico, professor no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e tiveram como objetivo uma avaliação da consistência gráfica, identidade visual, equilíbrio cromático e espacial, legibilidade e ergonomia visual do sítio Web e aplicação para o conto de histórias. Foram utilizadas grelhas de registo e os testes ocorreram em ambiente laboratorial.

Relativamente ao sítio *Web*, o especialista considerou que a consistência gráfica tinha um nível razoável. Ao nível da identidade visual, considerou a metáfora gráfica interessante e agregadora, servindo de interligação entre os diferentes elementos gráficos do sítio Web e, na imagem de marca, salientou o bom equilíbrio entre a componente figurativa (o Curucucu®) e nominativa. Referiu, do ponto de vista do equilíbrio cromático e espacial, o bom uso da cor como meio de contraste nos meios de interação e em gamas análogas para os elementos visuais em geral, mas considerou desproporcionado o espaço ocupado pelo menu de navegação (a árvores e suas flores), em relação ao espaço ocupado pelos conteúdos. No que se refere à legibilidade, fez salientar o facto de o espaço de *login*, ainda que adequado à metáfora gráfica e interessante, não possuir uma leitura imediata ou um apelo visual suficientemente insistente. Finalmente, e em relação ao sítio Web, o especialista considerou a ergonomia visual adequada, referindo existir, em geral, um bom dimensionamento dos elementos.

No que diz respeito à aplicação para o conto da história, a consistência gráfica foi considerada satisfatória, tendo sido destacadas as consistentes aplicações tipográfica, cromática e de elementos visuais, na sua generalidade. Sugeriu-se, todavia, um destaque ligeiramente maior à figura do Curucucu®. Os equilíbrios cromático e espacial foram igualmente classificados de bons, enfatizando-se, no caso deste último, o adequado aproveitamento do espaço sem comprometer as zonas de descanso visual. Ao nível da legibilidade, o *designer* fez notar que a fonte escolhida para os textos não possui uma leitura ou um reconhecimento imediato, aspeto que se compensou com a quantidade parcimoniosa de texto e com a utilização de palavras simples. A ergonomia visual da aplicação foi considerada apropriada.

Testes de segurança

Dada a natureza pessoal dos dados que são introduzidos para o registo no sistema do Curucucu®, e a necessidade de assegurar que estes dados, a par com as palavras-passe dos utilizadores e as chaves de acesso à aplicação (quando a sua introdução e validação vierem a ser implementadas), estão seguros e protegidos de qualquer tentativa de intrusão e usurpação, efetuaram-se testes de segurança. Na implementação técnica, foram considerados mecanismos de proteção da palavra-passe dos utilizadores, através da sua encriptação (na base de dados, o registo da palavra-passe encontra-se encriptado), para evitar uma usurpação de dados que viesse a permitir o *login* no sítio Web por terceiros em nome de utilizadores registados.

Nestes testes, pretendeu verificar-se, através da simulação de estratégias de intrusão e usurpação de dados, os níveis de segurança do sistema, tendo-se pedido a colaboração de dois engenheiros de *software*, solicitando-se a execução de três tarefas: eliminar um utilizador da base de dados, desencriptar uma palavra-passe, explorar livremente o sítio Web e a aplicação avaliando a sua segurança. Foram ainda solicitadas sugestões para o melhoramento do projeto no nível em questão.

Os testes foram conduzidos em ambiente laboratorial e foram utilizadas *checklists* para o registo

das ocorrências, tendo revelado que o nível de segurança do sistema é razoável, não sendo possível nem o acesso à base de dados nem a descriptação das palavras-passe. No entanto, foi sugerida a ocultação do código fonte das páginas que constituem o sítio Web.

Testes de usabilidade

Os testes de usabilidade procuraram aferir a facilidade de utilização das interfaces do Curucucu®, quer ao nível do sítio Web, quer ao nível da aplicação para o conto da história. Para o efeito, efetuou-se uma avaliação com base no conjunto de princípios, ou *heurísticas*, propostas por Nielsen e Molich (1990)⁵⁷ e Nielsen (1994), tendo por objetivo testar a aplicação relativamente à sua eficácia e eficiência, prevenção do erro e satisfação.

Os testes foram realizados com utilizadores finais – dez crianças⁵⁸, dos oito aos dez anos de idade, equitativamente distribuídas pelos sexos feminino e masculino –, utilizando-se as técnicas de *Cognitive Walkthrough* e *Contextual Inquiry*. A técnica de *Cognitive Walkthrough*, considerando-se cenários de utilização das aplicações ou sistemas que preveem a realização de um conjunto determinado de tarefas, permite que os utilizadores experimentem um ou mais módulos dessas aplicações (Hom, 1998). O *Contextual Inquiry* envolve a observação dos utilizadores na utilização das aplicações e a formulação de questões, quando são necessárias clarificações, tendo-se utilizado a técnica do inquérito por entrevista, numa modalidade informal (Hom, 1998; Druin et al., 1999).

A realização dos testes decorreu em ambiente não controlado de utilização (nas escolas) e cada sessão teve uma duração aproximada de vinte a trinta minutos. As crianças foram convidadas a experimentar “um jogo que ajuda a criar histórias” e foi-lhes solicitado que realizassem as tarefas, à medida que fossem sendo pedidas pela equipa de desenvolvimento da aplicação. O conjunto de tarefas solicitadas encontra-se sistematizado no quadro 90.

À medida que as tarefas iam sendo realizadas, e de forma contextual, foram introduzidas questões que visavam compreender particularidades dos erros e dificuldades e, no final da realização das tarefas, foi-lhes pedida uma apreciação geral do Curucucu®, no sentido de aferir o grau de satisfação suscitado pela aplicação.

A eficácia e a eficiência foram medidas, considerando-se o número de erros cometidos, o tempo de execução de cada tarefa, o número de cliques efetuados para a sua realização e observações diretas. A avaliação de cada tarefa foi feita, considerando-se a sua facilidade/dificuldade, numa escala a dois níveis (fácil ou difícil). Os dados foram registados em grelhas.

⁵⁷ O método proposto pelos autores toma a designação de “Avaliação heurística” e considera uma lista de dez princípios gerais para o desenho de interfaces: «*visibility of system status*», «*match between system and the real world*», «*user control and freedom*», «*consistency and standards*», «*error prevention*», «*recognition rather than recall*», «*flexibility and efficiency of use*», «*aesthetic and minimalist design*», «*help users recognize, diagnose and recover from errors*» e «*help and documentation*» (Nielsen e Molich, 1990, p.249-256).

⁵⁸ Virzi (1992) e Nielsen e Landauer (1993) demonstraram que a maioria dos problemas ao nível da usabilidade é detetada utilizando-se entre três a cinco sujeitos para a realização dos testes e que é pouco provável que novos dados surjam da realização de testes adicionais. Ainda assim, constitui-se um grupo de sujeitos em dobro, relativamente ao número considerado suficiente.

Tarefas solicitadas às crianças no <i>Walking Walkthrough</i>	
Sítio Web	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar registo • Efetuar <i>login</i> • Alterar perfil • Aceder à página Curucucu • Aceder à Ciberhistória * • Ciberhistória: começar uma nova história • Ciberhistória: participar numa história
Aplicação para o conto de histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher tema • Inserir nome da história • Editar personagens principais • Colocar elementos na vinheta • Atribuir uma ação a uma personagem • Utilizar a borracha • Inserir texto no balão de fala • Progredir na história • Escolha do output

Quadro 90. Tarefas solicitadas às crianças durante a aplicação do método de *Walking Walkthrough*, nos testes de usabilidade.

Os testes de usabilidades revelaram-se extremamente úteis, tendo ajudado a detetar um conjunto de problemas, quer em relação ao sítio Web quer em relação à aplicação de conto de histórias.

Quanto ao sítio Web, verificou-se que as tarefas relacionadas com o registo e *login* foram, sem dúvida, as mais difíceis, tendo-se detetado níveis baixos de eficácia e eficiência. Efetivamente, observámos que a maioria das crianças não compreendeu o conceito de utilizador e de palavra-passe, necessitando de apoio para a concretização do registo e do *login*. A maioria delas (à exceção de uma criança de entre as mais velhas e do sexo masculino) afirmou nunca antes ter realizado uma tarefa semelhante. Para além disso, as crianças – e em especial, mais novas – demonstraram dificuldade na utilização do teclado. Verificámos, ainda, que as crianças dificilmente encontram o menu principal do sítio Web sem ajuda, uma vez que, estando embutido na interface, se confunde com um elemento gráfico, não revelando de imediato a sua função.

Relativamente à aplicação para o conto de histórias, verificámos que as tarefas com níveis mais baixos de eficácia e eficiência se relacionavam com a edição das personagens principais da história, com a colocação de elementos nas vinhetas, especialmente as personagens principais, e com a utilização da borracha para eliminar elementos das vinhetas.

Na edição das personagens, algumas crianças tentaram clicar nas legendas associadas às imagens que constituem as áreas de seleção para ter acesso às funcionalidades (cf. figuras 36 e 37, apresentadas na secção 5.8.1, que ilustram os ecrãs de construção das personagens principais e seleção do sexo das personagens principais). Também verificámos casos em que as crianças se esqueciam de atribuir um nome à personagem criada, não ficando satisfeitas quando o Curucucu® as alertava, tendo de retroceder para digitar o nome.

Na construção da história, a colocação de elementos nas vinhetas gerou dificuldades, sobretudo, ao nível da identificação do local onde ficam armazenadas as personagens principais dentro da biblioteca de personagens: algumas crianças não identificaram os botões de acesso.

No caso da utilização da borracha, as crianças compreenderam a sua função, mas o seu modo

de funcionamento contrária, claramente, as suas expectativas: tentavam arrastá-la para cima do objeto que pretendiam apagar ou clicavam várias vezes sobre ela, esperando ver alguma alteração no aspeto gráfico do cursor, que não acontecia.

Ao nível da satisfação suscitada pelo Curucucu®, as crianças referiram, na totalidade, ter gostado muito da experiência. As observações diretas também mostraram que, na generalidade, as crianças estiveram envolvidas, motivadas e divertidas durante as sessões de utilização Curucucu®. No entanto, algumas crianças indicaram não ter gostado da obrigatoriedade de dar um título à história antes de começarem a construí-la e que preferiam poder dar o título em qualquer outro momento.

Foram ainda realizados testes de usabilidade ao *backoffice*, utilizando-se os mesmos métodos, técnicas e instrumentos descritos anteriormente. Os testes envolveram três adultos, com níveis médios de literacia tecnológica (hábitos regulares de utilização de serviços disponibilizados via Internet, como o *email*, a Web e serviços de comunicação síncronos, do tipo *Messenger* ou *Skype*), mas sem experiência de utilização de ferramentas de administração de aplicações multimédia. As tarefas pedidas envolveram a edição de um texto do sítio Web, a identificação e a remoção de um utilizador e o *upload* de uma imagem de conteúdo para a aplicação de conto de histórias. Todas foram realizadas de forma eficiente e eficaz, não se tendo verificado erros.

As estratégias delineadas para a resolução dos aspetos problemáticos identificados sobretudo nos testes de usabilidade ao sítio Web e à aplicação para o conto de histórias descrevem-se na secção seguinte deste capítulo.

5.10 Estratégias delineadas para a resolução dos problemas identificados nos testes de usabilidade

Como vimos, e muito embora os vários testes tenham apontado um ou outro aspeto a reconsiderar, as questões problemáticas de maior relevância foram identificadas ao nível da usabilidade do Curucucu®.

Em primeiro lugar, será claramente necessário repensar as formas de operacionalização gráfica do registo e do *login* bem como a terminologia utilizada para identificar as funcionalidades. A este nível, poderá equacionar-se, por um lado, a utilização de uma metáfora para facilitar a compreensão dos conceitos, explicando-se o registo e o *login* como uma forma de integrar um clube ou grupo especial de amigos do Curucucu®, aos quais é dado um nome especial (o nome de utilizador) e uma senha secreta (palavra-passe), com os quais podem entrar no mundo mágico do duende. Por outro lado, deverá aumentar-se a legibilidade e o apelo visual da área de inserção dos dados de *login* (a tabuleta), disponibilizando campos maiores e de mais fácil localização e preenchimento, considerando-se assim o que foi indicado pelo *designer* gráfico, no decurso dos testes de desenho. Poderão ainda utilizar-se estratégias de apoio ao registo e *login*, utilizando-se o Curucucu® como assistente numa sequência guiada e tutorada de passos, que minimize a

necessidade de utilização do teclado, por ser uma tarefa complicada, sobretudo para as crianças mais novas.

A dificuldade de identificação do menu de navegação do sítio Web poderá resolver-se através da introdução de pistas visuais, como animações *time based* nas flores da árvore (animações não decorrentes ou dependentes da ação do utilizador, que ocorram a intervalos de tempo definidos), que captem a atenção da criança e despertem a sua curiosidade. Por outro lado, o menu deve passar a integrar mecanismos de identificação do item selecionado pela criança (mantendo a flor aberta com a indicação do nome do item, por exemplo), facilitando assim a orientação da criança na estrutura de informação do sítio Web.

Poderá ainda equacionar-se, do ponto de vista do *layout*, uma reestruturação das proporções dimensionais das áreas do menu e conteúdos, por forma a considerar-se um espaço mais generoso para alojar estes últimos, o que possibilitaria, em consequência, o aumento das dimensões dos próprios conteúdos (o texto poderia ser maior e a ferramenta de construção colaborativa e assíncrona de histórias poderia expandir-se, facilitando a legibilidade).

Relativamente à aplicação para o conto de histórias, e no caso específico das dificuldades registadas ao nível da seleção das personagens a construir e do seu sexo, será necessário integrar a possibilidade de escolha das opções através do clique quer nas imagens quer nas legendas, no sentido de não frustrar as expectativas das crianças e aumentar os níveis de eficácia e eficiência. A questão da atribuição do nome à personagem poderá ser flexibilizada, tornando-a opcional, em vez de obrigatória e/ou integrando-se mecanismos que permitam a inserção do nome da personagem posteriormente à sua criação (sem retroceder no processo, necessidade que aborreceu algumas crianças). Outro aspeto a flexibilizar será a atribuição de um título à história, uma vez que as crianças não simpatizaram com a obrigatoriedade da sua atribuição antes de começarem a produção da narrativa.

Ao nível da construção da história, a dificuldade em localizar os botões que permitem a inserção das personagens principais nas vinhetas é grave, já que, sendo a sua inclusão obrigatória, a criança não consegue avançar no processo de produção da narrativa. Uma estratégia possível para a resolução deste problema bem como para a clarificação geral do processo de construção da história seria a integração de uma intervenção inicial da mascote, com uma explicação detalhada e visualmente acompanhada por *highlights* dos botões de acesso às funcionalidades e bibliotecas, como sugerem Hanna et al. (1999)⁵⁹.

As dificuldades encontradas na utilização da borracha poderão resolver-se, por um lado, fornecendo *feedback* visual aquando da seleção do botão, através da alteração do aspeto do cursor do rato (que assumiria o mesmo aspeto gráfico do ícone da borracha), e contemplando mais do que uma forma de realização da tarefa, que poderia fazer-se quer por arrasto da borracha para cima do objeto a apagar quer através do clique em cima desse objeto.

A implementação técnica destas estratégias deverá fazer-se acompanhar de novos testes de

⁵⁹ «Use rollover audio, animation, and highlighting to indicate where to find functionality» (Hanna et al., 1999, p.17).

usabilidade, no sentido de validar as soluções desenhadas.

5.11 Estado de desenvolvimento atual

O Curucucu® esteve, desde 2009 e até ao ano letivo anterior, alojado num servidor da UA e disponível dentro da rede informática da universidade. No entanto, e após reestruturações de rede efetuadas pelos serviços técnicos da UA, o servidor foi desativado, pelo que o projeto já não se encontra *on-line*.

A migração do projeto para um servidor local (instalado no computador da investigadora) resultou em graves problemas de código que impossibilitam a comunicação entre a aplicação de conto de histórias e a base de dados, impedindo o carregamento dos conteúdos das diferentes bibliotecas.

No entanto, tinha já sido iniciada a implementação técnica das estratégias descritas anteriormente para a resolução dos problemas identificados através dos testes de usabilidade, tendo-se finalizado a inclusão de animações associadas ao menu principal do sítio Web para facilitar a sua identificação.

Desta forma, qualquer perspetiva de desenvolvimento futuro dependerá, em primeira instância, da resolução dos problemas técnicos que, atualmente, determinam o facto de o Curucucu® não se encontrar funcional.

capítulo 6

Conclusões

6.1 Limitações e contribuições do estudo

No final deste (longo) percurso, impõe-se refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido, no sentido de tomar consciência das suas limitações bem como das suas contribuições para o domínio investigativo em que foi desenvolvido.

Enquanto componente fundamental e ubíqua do complexo da existência e atividade humana, a narrativa, e a sua produção, constituem-se em idêntica complexidade, compondo-se de muitas “partes” e resultando em “todos” incomensuravelmente maiores do que a mera soma das primeiras. Cada uma dessas “partes”, por seu turno, é suscetível de abordagens tão múltiplas quanto o são as dimensões humanas.

Daqui decorre, por um lado, a óbvia impossibilidade de, numa única investigação, abordar todas as dimensões do fenómeno e as dinâmicas das suas relações na construção do “todo”. Efetivamente, ao debruçar-se sobre a estrutura narrativa e os processos de estruturação de histórias contadas por crianças do 1.º CEB, no sentido de propor uma ferramenta tecnológica que os suporte, e abordando-os de forma autónoma por relação com a sua expressão discursiva, esta investigação considera apenas uma pequena parte da totalidade do fenómeno.

Por outro lado, fica igualmente clara a necessária multidisciplinariedade de estudos que abordem o fenómeno narrativo e, deste ponto de vista, ainda que tenhamos tentado considerar as contribuições de várias disciplinas para a compreensão e a contextualização do fenómeno, foi-nos impossível esgotar os aspetos e as problemáticas que mereciam ter sido abordados ou aprofundados.

Não teríamos igualmente a ousadia de escamotear as fragilidades de uma investigação que teve necessariamente de partir de uma dimensão que apenas analisa superficialmente, e sobre a qual não reflete - a dimensão discursiva -, para nela reconhecer e delimitar as unidades básicas do objeto efetivo de estudo - a estrutura-, processo que, muito embora alicerçado num modelo de análise que entendemos minucioso (a morfologia proposta por Vladimir Propp), não deixa de estar dependente de questões interpretativas, de onde a subjetividade não está ausente. Será fundamental, portanto, assumirmos que esta tese apresenta uma perspetiva sobre as problemáticas em estudo, numa visão que se pretendeu distanciada, mas que não será imparcial, por se admitir a inseparabilidade, por interação e influência mútua, entre a investigadora e o fenómeno, quer no que respeita à análise e reflexão operadas como na concetualização das soluções que estiveram na base do desenvolvimento do protótipo da aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias.

De facto, e como indicam Hale-Haniff e Pasztor (1999), o paradigma epistemológico contemporâneo (de natureza construtivista ou naturalista), introduzindo o conceito de mútua causalidade, pressupõe que o ato de experimentação ou compreensão de um fenómeno irá determinar o que é dado a conhecer ao investigador, numa indeterminância inultrapassável - demonstrada empiricamente por Heisenberg (citado em Hale-Haniff e Pasztor, 1999) -, que enfraquece e dilui as fronteiras distintivas entre causa e efeito. Por outro lado, as próprias

metodologias de investigação e a teoria e o modelo de análise utilizados não estão, como tivemos oportunidade de colocar em evidência ao longo desta tese, isentos de limitações.

Desta forma, será de referir que os resultados deste estudo deverão entender-se como temporal e contextualmente ancorados, estabelecendo-se reservas a qualquer tentativa da sua extrapolação ou generalização. Acreditamos, no entanto, que fomos capazes da necessária congruência entre as teorias de enquadramento, os métodos, as técnicas e avaliação dos resultados, no sentido da persecução dos objetivos a que nos propusemos, condição absoluta, segundo Hale-Haniff e Pasztor (1999), para abordagens investigativas e resultados significativos.

Atendendo à natureza exploratória da investigação, parece claro que nunca se pretendeu encerrar o estudo em si mesmo, mas, antes, contribuir para a construção da ponte entre as contribuições passadas e as contribuições vindouras, apoiando a problematização de novas questões.

A nossa perspetiva parcial, esperamos, poderá assim contribuir para fazer emergir a inteligibilidade das complexidades da narrativa e da sua produção por crianças do 1.º CEB a partir de múltiplas perspetivas. Em concreto, a nossa contribuição mais saliente situa-se, pensamos, ao nível da formulação daquilo a que chamámos “linhas orientadoras para a concetualização de uma aplicação multimédia de suporte ao conto de histórias” bem como na sugestão de um modelo concetual para o enquadramento desta última, que esteve na base do desenvolvimento do protótipo do Curucucu®, Conto eu ou contas tu?.

Não deixando de considerar que compete à investigação -e, em especial, àquela que integra os domínios tecnológicos - ajudar a configurar o tempo futuro, explorando paradigmas emergentes, também nos parece absolutamente fundamental que a tecnologia de hoje e os paradigmas tecnológicos que as crianças conhecem possam rentabilizar-se, produzindo-se investigação cujos resultados possam refletir-se, a curto prazo, em ferramentas e aplicações que as crianças possam efetivamente utilizar. Fica-nos a esperança de podermos ter contribuído neste sentido, dando continuidade às abordagens aos processos de promoção da utilização da tecnologia em contextos de aprendizagem, formais, não formais ou informais.

Ainda assim, não deixamos de entender que as contribuições deste estudo se constituem, unicamente, como pistas, sugerindo possibilidades e percursos que podem, e devem, sujeitar-se a mais e melhor investigação. É, pois, neste contexto, que a próxima secção perspetiva caminhos possíveis de investigação e desenvolvimentos futuros do trabalho que aqui se apresentou.

6.2 Perspetivas e propostas de investigação e desenvolvimentos futuros

O desenvolvimento futuro do trabalho aqui descrito perspetiva-se, numa primeira instância, na correção dos erros que, atualmente, impedem que o Curucucu® se apresente funcional e na continuidade do desenvolvimento dos aspetos que, tendo sido concetualizados, não puderam ser prototipados, nomeadamente:

- A possibilidade de acrescentar, dentro de cada bloco macroestrutural da história, tantas vinhetas quantas as crianças deseje, cada uma delas representando uma ação ou função;
- As restantes esferas de ação das personagens (doador, auxiliar, princesa, mandatário e personagem de ligação) e correspondentes funções;
- O motor de animações, capaz de fazer corresponder a cada uma das ações das personagens uma animação;
- A manipulação direta dos elementos posicionados nas vinhetas, ao nível, designadamente, do seu redimensionamento, da sua inversão e da sua rotação;
- A sonorização completa e tecnicamente sofisticada da aplicação, em especial as narrações das intervenções do agente/avatar bem como o controlo da sua reprodução pelas crianças;
- A gravação do trabalho produzido pela criança, em formato editável e a qualquer momento do processo de construção da história;
- O *output* da história em formato vídeo, sequenciando-se temporalmente as vinhetas/ações produzidas e reproduzindo-se as animações associadas às ações das personagens.

Nesta sequência, será igualmente imprescindível levar a cabo novos testes de usabilidade, que permitissem garantir a adequabilidade de uma versão final da aplicação de conto de histórias que pudessemos sujeitar a validação pedagógico-didática.

Efetivamente, parece fundamental que se conduzam estudos que permitam concluir se a aplicação cumpre os objetivos pedagógico-didáticos a que se propõe, nomeadamente, ao nível do suporte aos processos de estruturação e produção narrativa e à aquisição de conhecimento no domínio por crianças do 1.º CEB.

Entendemos, ainda, que poderia constituir interesse o estudo empírico dos processos de estruturação e da estrutura de história contadas colaborativamente por crianças do 1.º CEB, na perspetiva de se tentar compreender de que forma se poderiam estender as funcionalidades do Curucucu®, por forma a suportarem, igualmente, a produção narrativa em colaboração geograficamente distribuída.

Por outro lado, sugere-se uma continuidade do trabalho no sentido da rentabilização pedagógico-didática do sítio Web através do qual a aplicação de conto de histórias é distribuída, por meio de uma abordagem centrada nos conceitos de comunicação, partilha e colaboração, definidores de um paradigma que, neste últimos anos, tem feito convergir um conjunto de atitudes perante a tecnologia, ideias, ferramentas e serviços de rede, suportados sobretudo pela Web, sob a designação de “Web 2.0⁶⁰” (Rudd & Walker, 2010; Bryant, 2007).

Tem sido argumentado, aliás, que a Web 2.0 suporta abordagens construtivistas à aprendizagem, ao flexibilizar o processo e permitir uma mais fácil publicação e partilha de ideias, bem como a

⁶⁰ O conceito de Web 2.0 tem sido associado a uma nova geração de tecnologias, plataformas e serviços Web (Guntram, 2007) - de que são exemplo paradigmático os serviços de *social networking* (ou redes sociais) -, mas também (ou em alternativa) a uma revolução de nível social (em vez de tecnológica) que contextualizou a procura por novas formas de conectividade, comunicação, colaboração, partilha de informação, desenvolvimento de conteúdos e organização social, a que as tecnologias, plataformas, serviços e *software* Web 2.0 vieram dar resposta (Downes, 2005).

reutilização de conteúdos e recursos e o trabalho colaborativo em ferramentas facilitadoras da agregação e da organização do conhecimento, ao mesmo tempo que demonstram a importância da diversidade de contributos para a aprendizagem (Mejias, 2006; Bryant, 2007; Guntram, 2007). Por outro lado, parece consensual que o desenvolvimento deste paradigma de utilização da Web tem propulsionado mudanças educativas, oferecendo novas perspetivas ao mesmo tempo que coloca novos desafios à educação, já que as práticas educativas e os processos de ensino-aprendizagem deverão ser capazes de promover e acomodar um envolvimento criativo e colaborativo dos aprendentes com estes ambientes digitais (Guntram, 2007). Efetivamente, será necessário que os contextos educativos explorem «as possibilidades dos novos ambientes de interação social que permitem a aprendizagem em rede e fazem emergir novas formas de relacionamento com o saber» (Paraskeva & Oliveira, 2008, p.13).

Se, como afirma Bryant (2007, p.9) «*The adoption of social software tools, techniques and ideas will be the most important and visible example of the use of emerging technology in education over the next few years*», parece-nos fundamental que, ao nível dos contextos educativos formais, não formais ou informais do 1.º CEB, se desenvolva investigação que forneça contributos para a compreensão das formas como estes paradigmas, sociais e tecnológicos, podem ser integrados, explorados e promovidos nos processos de ensino-aprendizagem e na formação de comunidades de aprendizagem, para que, como afirmam Ferrão Tavares e Barbeiro (2008), a colaboração não se limite à divulgação e partilha dos produtos narrativos, podendo ser trazida para o próprio processo da criação narrativa.

O sítio Web do Curucucu® poderia servir este propósito, no que em concreto se refere ao ensino-aprendizagem da narrativa no 1.º CEB, mediante a disponibilização de ferramentas e serviços que pudessem suportar a construção e a manutenção de comunidades de aprendizagem entre pares, em que as crianças pudessem interagir, colaborar e cooperar na produção, não apenas de narrativas, mas também de conhecimento e recursos relacionados, no sentido do que também sugere Barbeiro (2006), no contexto do projeto “Conto de histórias... em comunidades de aprendizagem”.

Entende-se que a plataforma prototipada tem potencial para enquadrar a investigação futura de um conjunto alargado de problemáticas, podendo assim contribuir, julgamos, para a compreensão da multiplicidade dimensional do fenómeno narrativo e processos da sua construção por crianças do 1.º CEB bem como das modalidades digitais de suporte à sua aprendizagem.

referências bibliográficas

Alborzi, H., Druin, A., Montemayor, J., Sherman, L., Taxén, G., Best, J., (...) & Hendler, J. (2000). Designing StoryRooms: Interactive Storytelling Spaces for Children. *Proceedings of the ACM Designing Interactive Systems*, 95-100. Último acesso a 12.04.2012, em <http://hcil.cs.umd.edu/trs/2000-02/2000-02.pdf>.

Almqvist, B. (1994). Educational Toys, creative toys. In J. Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development* (pp. 46-66). New York: Cambridge University Press.

Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story: ages two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.

Auwarter, M. (1986). Development of communicative skills: the construction of fictional reality in children's play. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *Children's Worlds and Children's Language* (pp. 205-230). Berlin: Mouton de Gruyter.

Barbeiro, L. (2006). Círculo de histórias... numa comunidade de aprendizagem. In L. Barbeiro, *As TIC e a Construção de uma Comunidade de Aprendizagem no 1.º Ciclo*. Último acesso a 05.05.2012, em http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/?page_id=653.

Barthes, R. (1975). An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History*, 6(2) (*On Narrative and Narratives*), 237-272.

Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf.

Boltman, A. (2001). *Children's Storytelling technologies: differences in elaboration and recall*. (Doctoral Thesis, University of Maryland, 2001). Último acesso a 10.04.2012, em <http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddesign/kidpad.shtml>2001.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000, Eds.). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, D.C.: National Academy Press. Último acesso a 07.04.2012, em <http://www.nap.edu/catalog/9853.html>.

Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.

Brink, A. (2000). *Leite creme é uma espécie do vosso Vanillevla: Mobilização de conhecimentos prévios nas aulas de Português – Língua Estrangeira no ensino Universitário Neerlandês* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2000).

Bruner, J. & Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. In K. Nelson (Ed.), *Narratives from the Crib* (pp. 73-97). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1-15.

Bruner, J. (1980). *The process of education*. Cambridge : Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (2004). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Bryant, L. (2007). Emerging trends in social software for education. *Emerging Technologies for Learning* (Vol. 2, pp. 9-18). Último acesso a 30.04.2012, em http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/emerging_tech02.pdf.

Byrne, R. (1997). Machiavellian intelligence. *Evolutionary Anthropology*, 5, 172–180. Último acesso a 31.03.2012, em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/72828>.

Campbell, J. (1988). *The Power of Myth*, New York: Doubleday.

Carlsson, M. (1999). Children (re)tell fictional narratives. The interplay of convention and creativity. *Proceedings of the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Último acesso a 31.03.2012, em http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/NordicResearch.

Cassel, J. & Ryokai, K. (2001). Making Space for Voice: Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling. *Journal of Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 169-190. Último acesso a 14.04.2012, em <http://www.justinecassell.com/publications/PersonalTech.pdf>.

Cassell, J. (2004). Towards a Model of Technology and Literacy Development: Story Listening Systems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 75-105. Último acesso a 14.04.2012, em <http://www.articulab.justinecassell.com/publications/Cassell.JAPD.published.pdf>.

Cazden, C. (1972). *Child Language and Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Charles, V. (2006). *Making traditional tales relevant for contemporary children* (Master's Dissertation, York University, Toronto, Ontario, 2006).

Clark, R. (2000). Four Architectures of Instruction. *Performance Improvement*, 39(10), 31-38. Último acesso a 13.03.2012, em <http://www.apan.net/meetings/busan03/materials/ws/education/articles/4architectures.pdf>.

CUE (1996). Resolução do Conselho da União Europeia de 6 de Maio de 1996 relativa ao software educativo e multimedia nos domínios da educação e da formação. *Jornal Oficial n°C195* (06.07.1996), 8-11. Último acesso a 11.05.2012, em [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706\(03\):PT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706(03):PT:NOT).

Currie, M. (1998). *Postmodern narrative theory*. New York: St. Martin's Press.

Dabbagh, N. (2012). The Instructional Design Knowledge Base (George Mason University, Instructional Technology Program). Último acesso a 14.04.2012, em <http://classweb.gmu.edu/ndabbagh/Resources/IDKB/index.htm>.

Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge Studies in Social & Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press.

Dautenhahn, K. (2002). The origins of narrative. In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. *International Journal of Cognition and Technology*, 1(1), 97-123. Último acesso a 02.04.2012, em <http://homepages.feis.herts.ac.uk/~comqkd/KD-IJCT-2002.pdf>.

Dautenhahn, K. (2003). Stories of lemurs and robots – The social origin of story-telling. In M. Mateas e P. Sengers (Eds.), *Narrative Intelligence, Advances in Consciousness Research* (pp. 63-90). Amsterdam: Johns Benjamins Publishing Company. Último acesso a 02.04.2012, em <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/user/michaelm/www/nidocs/Dautenhahn.pdf>.

Downes, S. (2005). e-Learning 2.0. *eLearn Magazine: Education and Technology in perspective*. Último acesso a 10.05.2012, em <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.

Drouard, H., Legros, M. & Pascal, H. (1991). *Sociologie et Intervention Sociale. Manuel de sociologie générale*. Collection Travail Social. Paris: Centurion.

Druin, A. & Salomon, C. (1996). *Designing multimedia environments for children: computers, creativity and kids*. New York: John Wiley & Sons.

Druin, A., (1999). The Role of Children in the Design of New Technology. *HCIL Technical Report*, 99(23). Último acesso a 04.02.2012, em <http://hcil.cs.umd.edu/trs/99-23/99-23.pdf>.

Druin, A., Bederson, B., Boltman, A., Miura, A., Knotts-Calahan, D. & Platt, M. (1999). Children as our technology design partners. In A. Druin (Ed.), *The Design of Children Technologies* (pp. 51-72). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers, Inc.

Dunbar, R. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology*, 6, 178–190. Último acesso a 02.04.2012, em http://www.liv.ac.uk/evolpsyc/Evol_Anthrop_6.pdf.

Dundes, A. (1964). *The Morphology of the North American Indian Folktales*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.

Durkheim, É. (2001). *Educação e Sociologia*. Coleção Ciências do Homem, nº4. Lisboa: Edições 70.

Egan, K. (1995). Narrative and Learning: A Voyage of Implications. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research, Critical issues in curriculum series* (pp. 116-125). New York: Teacher's College Press.

Egan, K. (1999). *Children's minds, talking rabbits, and clockwork oranges: Essays on education*. New York: Teachers College Press.

Engel, S. (1999). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. U.S.A: W. H. Freeman and Company.

EU-EC (2004). *European credit transfer and accumulation system (ECTS): Key features*. Education and Culture. European Union, European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Último acesso a 20.04.2012, em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ects/en.pdf.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: une approche de la psychologie cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Feldman, C. (1989). Monologue as problem-solving narrative. In K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp. 98-119). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ferrão Tavares, C. & Barbeiro, L. (2008). TIC: implicações e potencialidades para a leitura e a escrita. *Intercompreensão*, 14, 129-157.

Fisher, W. (1989). *Human communication as narration: toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.

Fraenkel, J. & Wallen, N. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fuller, M. & Jenkins, H. (1995). Nintendo® and New World Travel Writing: A Dialogue. In S. Jones (Ed.), *Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community* (pp. 57-72). Thousand Oaks: Sage Publications. Último acesso a 12.04.2012, em http://www.stanford.edu/class/history34q/readings/Cyberspace/FullerJenkins_Nintendo.html.

Gelderblom, J. (2008). *Designing technology for young children: guidelines grounded in a literature investigation on child development and children's technology*. (Doctoral Thesis, University of South Africa, 2008). Último acesso a 10.05.2012, em <http://uir.unisa.ac.za/>

bitstream/handle/10500/2198/thesis.pdf?sequence=1.

Glenn, C. & Stein, N. (1980). *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children*. Urbana: University of Illinois.

Glos, J. & Umaschi, M. (1999). Once Upon an Object...Computationally-Augmented Toys for Storytelling. *Proceedings of ICCIMA'97*, 245-249. Último acesso a 13.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.73.6258>.

Gonçalves, S. (2001). *Teorias da aprendizagem e práticas de ensino: contributos para a formação de professores*. Textos de apoio a aulas. Último acesso a 12.04.2012, em <http://esec.pt/~susana/>.

Gover, M. (1998). *The narrative emergence of identity*. Último acesso a 02.04.2012, em <http://cseweb.ucsd.edu/~goguen/courses/275f00/gover-narr.html>.

Grasbon, D. & Braun, N. (2001). A Morphological Approach to Interactive Storytelling. *Proceedings of Conference on artistic, cultural and scientific aspects of experimental media spaces, (cast01: Living in Mixed Realities)*, 337-340. Último acesso a 14.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.21.8572>.

Greimas, A. (1976). *Semântica estrutural: pesquisa de método* (2ª Ed.). São Paulo: Cultrix.

Guha, M., Druin, A., Montemayor, J., Chipman, G. & Farber, A. (2007). A Theoretical Model of Children's Storytelling using Physically-Oriented Technologies (SPOT). *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(4), 389-410. Último acesso a 12.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.80.3743>.

Guntram, G. (2007, Ed.). *Open Educational Practices and Resources. OLCOS Roadmap 2012*. Salzburg Research EduMedia Group, Salzburg. Último acesso a 10.05.2012, em http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf.

Guttman, M. & Frederiksen, C. (1985). Preschool children's narratives: linking story comprehension, production and play discourse. In L. Galdo e A. Pellegrini (Eds.), *Play, Language and Stories: the development of children's literate behaviour* (pp. 69-92). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Hale-Haniff, M. & Pasztor, A. (1999). *Co-constructing subjective experience: a constructivist approach*. Último acesso a 13.03.2012, em <http://users.cis.fiu.edu/~pasztora/coconstr/coconstr2.html>.

Hammond, S. (2011). *Children's Story Authoring with Propp's Morphology*. (Doctoral Thesis, Institute for Communicating and Collaborative Systems, School of Informatics. University of Edinburgh, 2011). Último acesso a 14.03.2012, em <http://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/3533>.

Hanna, L., Riden, K., Czerwinski, M. & Alexander, K. (1999). The role of usability research on designing children's computer products. In A. Druin (Ed.), *The Design of Children Technologies* (pp. 4-26). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers, Inc.

Harel, I. & Papert, S. (1993). *Construccionism*. New York: Ablex Publishing.

Hayes-Roth, B. & van Gent, R. (1996). Storymaking with Improvisational Puppets. *Proceedings of the First International Conference on Autonomous Agents*, 1-7. Último acesso a 15.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.54.8875>.

Hedberg, N. & Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative analysis: clinical procedures. *Topics in Language Disorders*, 7, 58-69.

Hespanha, P., Sousa, L., Tavares, A., Matos, A., Figueiredo, D., Galante, H., (...) & Rocha, N. (2001). *Horizontes Sociais*. Boletim do Observatório Permanente de Desenvolvimento Social, nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes a une théorie du langage suivi de la structure fondamentale du langage*. Paris: Minuit.

Hom, J. (1998). *The Usability Methods Toolbox*. Última atualização a 10.06.2008, último acesso a 08.05.2012, em <http://usability.jameshom.com/>.

Hourcade, J., Bederson, B., Druin, A. & Taxén, G. (2002). KidPad: Collaborative Storytelling for Children. *Proceeding of CHI2002*, pp. 500-501. Último acesso a 13.04.2012, em <http://wolf.philippe.free.fr/angiufm/articles/hourcade-kidpad-paper.pdf>.

Jenkins, H. (2002). Game Design as Narrative Architecture. In P. Harrington & N. Frup-Waldrop (Eds.), *First Person* (pp. 141-166). Cambridge: MIT Press.

Jonassen, D. & Reeves, T. (1996). Learning with technology: using computers as cognitive tools. In D. Jonassen (Ed.), *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (1ª Ed) (pp. 693-719). New York: Simon & Schuster. Último acesso a 10.04.2012, em <http://www.aect.org/edtech/ed1/pdf/24.pdf>.

Jonassen, D. (1995). Computers as Cognitive Tools: Learning with Technology, Not from Technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 6(2) (Spring, 1995), 40-73.

Kafai, Y. (1999). Children as designers, testers and evaluators of educational software. In A. Druin (Ed.), *The Design of Children Technologies* (pp. 123-145). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers, Inc.

Kearney, R. (2002). *On Stories: Thinking in Action*. New York: Routledge.

Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: explanations and entertainments. In S. Kuczaj (Ed.), *Discourse development: progress in cognitive development research* (pp. 99-122). New York: Springer-Verlag.

Kim, M. (1995). Creative Multimedia for Children: Isis Story Builder. *Proceedings of ACM CHI'95, Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2, 37-38. Último acesso a 15.04.2012, em http://old.sigchi.org/chi95/proceedings/demos/mkm_bdy.htm.

Kueth, J. (1966). Perpetuation of specific schemata in literature for children. *Psychology Report*, 18, 433-434.

Landauer, T. (1996). *The trouble with computers*. Boston: MIT Press.

Laurel, B. (1993). *Computer as theatre*. Reading (MA): Addison Wesley.

Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Leslie, A. (1987). Pretence and representation: the origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-422.

Lévi-Strauss, C. (1955). The Structural Study of Myth. *The Journal of American Folklore*, 68(270) (*Myth: A Symposium*), 428-444.

Lévi-Strauss, C. (1984). A estrutura e a forma. Reflexões sobre uma obra de Vladimir Propp. In *Morfologia do conto maravilhoso* (pp. 112-126). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Loiseau, S. (1992). *Les Pouvoirs du conte*. L'educateur. Paris: PUF.

Machado, I. & Paiva, A. (2000). The Child Behind the Character. *Proceedings of Socially intelligent agents - the human in the loop*. Último acesso a 15.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.14.6896>.

Machado, I., Paiva, A., & Prada, R. (2001). Is the wolf angry or... just hungry? *Proceedings of the Fifth International Conference on Autonomous Agents*. Último acesso a 15.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.14.1897>.

Machado, I., Prada, R. & Paiva, A. (2000). Bringing Drama into a Virtual Stage. *Proceedings of the Third International Conference on Collaborative Virtual Environments*. Último acesso a 15.04.2012, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.14.7499>.

Madej, K. (2003). Towards Digital Narrative for Children: From Education to Entertainment: A Historical Perspective. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), (October 2003), Article 03. Último acesso a 10.03.2012, em <https://learn.it.uts.edu.au/31002/Autumn04/support/diginarrative.pdf>.

Mandler, J., Scribner, S., Cole, M., & DeForest, M. (1980). Cross-cultural invariance in story recall. *Child Development*, 51, 19-26.

Martins, M. (1989). *A energia nas reacções químicas: modelos interpretativos usados por alunos do ensino secundário*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, 1989).

McCabe, A. (1986). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill.

McEwan, H. & Egan, K. (1995, Eds.). *Narrative in teaching, learning and research. Critical issues in curriculum series*. New York: Teacher's College Press.

Meadows, M. (2002). *Pause & Effect: The Art of Interactive Narrative*. Indianapolis: New Riders Press.

MEC-DGE. (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências essenciais*. Último acesso a 11.05.2012, em <http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.

Meister, J. (2011). Narratology. In P. Hühn et al. (Eds.), *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University Press. Último acesso a 10.03.2012, em <http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Narratology&oldid=1584>.

Mejias, U. (2006). Teaching social software with social software. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(5), (June/July 2006). Último acesso a 10.05.2012, em http://www.innovateonline.info/pdf/vol2_issue5/Teaching_Social_Software_with_Social_Software.pdf.

Mélétinski, E. (1978). O estudo estrutural e tipológico do conto. In *Morfologia do Conto* (1ª Ed.) (pp. 233-286). Coleção Vega Universidade. Lisboa: Vega.

Miller, C. (2004). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. USA: Elsevier, Focal Press.

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits in our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 81-97.

Monfort, N. (1998). *A Conversational Computer Character to Help Children Write Stories*. (Master's Dissertation, Program in Media Arts and Sciences, Massachusetts Institute of Technology, 1998). Último acesso a 13.04.2012, em <http://nickm.com/writing/smthesis/>.

- Morin, E. (1991).** *Introdução ao Pensamento Complexo*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Müller, J., Wildman, M., & White, A. (1993).** Equal opportunity. PD using PICTIVE. *Communications of the ACM*, 36(4), 64-65. doi:10.1145/153571.214818.
- Murray, J. (1997).** *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Neisser, U. (1988).** Five Kinds of Knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- Nelson, K. (1977).** Cognitive development and the Acquisition of concepts. In R. Anderson & R. Spiro (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 215-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Neves, R. & Damiani, M. (2006).** Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(2) (Abril, 2006), 1-10. Último acesso a 12.04.2012, em <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>.
- Nicolopoulou, A. (1996).** Narrative development in social context, In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, et al. (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Último acesso em 05.04.2012, em <http://cas.lehigh.edu/CASWebAdmin/Uploads/Documents/agn3/Nicolopoulou-Ervin-tripp.pdf>.
- Nielsen, J. (1994).** Heuristic evaluation. In J. Nielsen & R. Mack (Eds.), *Usability inspection methods* (pp.25-61). New York: John Wiley.
- Nielsen, J. & Landauer, T. (1993).** A mathematical model of the finding of usability problems. In *Proceedings of CHI '93 conference on Human factors in computing systems*, 206-213. New York: ACM Press. doi: 10.1145/169059.169166.
- Nielsen, J. & Molich, R. (1990).** Heuristic evaluation of user interfaces. *Proceedings of ACM CHI'90 Conference*, 249-256. Seattle: ACM Press. doi: 10.1145/97243.97281.
- Ohishi, K. & Nonogaki, H. (1999).** Guidelines for designing human interfaces for children and their application to the Koron-net communication system. *Fujitsu Sci Tech Journal*, 35(2), 149-157. Último acesso a 10.05.2012, em <http://www.fujitsu.com/downloads/MAG/vol35-2/paper03.pdf>.
- Oliveira, L. (2011).** Breve reflexão sobre e-portefólios em educação. In A. Vilela (Coord.) *A Par dos Tempos que Correm. As TIC e o Centenário da República* (pp. 59-67). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Oliveira, V. (1975).** *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Paiva, A. (2005).** First set of case studies in Narrative Learning Environments. *Kaleidoscope, concepts and methods for exploring the future of learning with digital technologies*. Report prepared for the European Commission. Último acesso a 15.04.2012, em <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/92/PDF/Paiva-A-2005.pdf>
- Papert, S. (1980).** *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Series Harvester studies in cognitive science, nº 14. Brighton: The Harvester Press.
- Paraskeva, J. & Oliveira, L. (2008).** Teoria Crítica, Currículo e Tecnologia Educativa. In J. Paraskeva & L. Oliveira (Org.). *Currículo e Tecnologia Educativa*, Vol. 2 (pp. 7-17). Coleção

Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Pardal, L. (1991). *A Educação, a Escola e a Estratificação Social. Elementos de Análise Sociológica*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro (Secção Autónoma de Ciências Fundamentais da Educação).

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pavel, T. (1985). Literary Narratives. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse and Literature* (pp.85-103). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pellegrini, A. & Jones, I. (1994). Play, Toys and Language. In J. Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development* (pp. 27-45). New York: Cambridge University Press.

Piaget J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton & Company, Inc..

Piaget, J. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa : Moraes.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.

Prada, R., Machado, I. & Paiva, A. (2000). Teatrix: Virtual environment for story creation. *Proceedings of Intelligent Tutoring Systems: 5th International Conference*. Último acesso a 15.04.2012, em <http://gaips.inesc-id.pt/teatrix/papers/teatrix-its2000.pdf>.

Preece, J. (1994). *Human-computer interaction*. Harlow: Addison-Wesley.

Preece, J., Rogers, Y & Sharp, H. (2002). *Interaction design: beyond human-computer interaction*. New York: John Wiley.

Propp, V. (1992). *Morfologia do Conto* (3.^a Ed.). Coleção Vega Universidade. Lisboa: Vega

Propp, V. (1978). Structure and History in the Study of the Fairy Tale. In H. McElwain (Trad.), *Semeia, 10 (Narrative Syntax: Translations and Reviews)*, 57-83. California: Scholars Press.

Pulaski, M. (1970). Play as a function of toy structure and fantasy predisposition. *Child Development*, 41, 530-537.

Ricoeur, P. (1979). A model of the text: meaningful action considered as a text. In P. Rabinow & W. Sullivan (Eds.), *The Interpretative Social Science: A Reader* (pp. 73-101). Berkeley: University of California Press.

Rodari, G. (1996). *The Grammar of Fantasy: an Introduction to the art of inventing stories*. New York: Teachers & Writers Collaborative.

Rodrigues, A. (1992). Prefácio à Edição Portuguesa. In *Morfologia do Conto* (3.^a Ed.) (pp. 7-32). Coleção Vega Universidade. Lisboa: Vega.

Rudd, P. & Walker, M. (2010). *Children and Young People's Views on Web 2.0 Technologies* (LGA Research Report). Slough: NFER. Último acesso a 04.05.2012, em <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/LWT01/LWT01.pdf>.

Rukeyser, M. (1968). *The Speed of Darkness*. New York: Random House.

- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: studies in cognitive science* (pp. 211-235). Orlando: Academic Press.
- Ryokai, K., Vaucelle, C. & Cassell, J. (2002). Literacy Learning by Storytelling with a Virtual Peer. *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning*, 352-360. Último acesso a 15.04.2012, em <http://web.media.mit.edu/~kimiko/publications/CSCL2002.pdf>.
- Sá, C. (1997). Sugestões para o uso da banda desenhada na abordagem do texto narrativo: limites e vantagens. *Atas do II Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa, 185-196.
- Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral* (4.^a Ed). Lisboa: Dom Quixote.
- Scaife, M. & Rogers, Y. (1999). Kids as Informants: telling us what we didn't know or confirming what we knew already? In A. Druin (Ed.), *The Design of Children Technologies* (pp. 27-50). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers, Inc.
- Schank, R. (1998). *Tell me a story. Narrative and Intelligence* (2nd Ed.). Illinois: Northwestern University Press.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Earlbaum Associates.
- Schneider, O., Braun, N., Habinger, G., & Storytelling, D. (2003). Storylining Suspense: An Authoring Environment for Structuring Non-Linear Interactive Narratives. *Journal of WSCG*, 1-3(11). Último acesso a 14.04.2012, em http://wscg.zcu.cz/wscg2003/Papers_2003/153.pdf.
- Schunk, D. (1996). *Learning theories: an educational perspective* (2nd Ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Scott, E. (1971). *Storytelling: What to tell and how to tell it*. Chicago, IL: McClurg.
- Shneiderman, B. (1987). *Designing the user interface – Strategies for effective human-computer interaction*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Singer, J. (1994). Imaginative play and adaptive development. In J. Goldstein (Ed.), *Toys, Play and Child Development* (pp. 6-26). New York: Cambridge University Press.
- Smith, P., Takhvar, M & Gore, N (1985). Play in young children: problems of definition, categorization and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 117-193.
- Sobrinho, J. (1994). *Apuntes de literatura infantil. Cómo educar en la lectura*. Madrid: Alfaguara.
- Soloway, E., Guzdial, M. & Hay, K. (1994). Learner-centered design: the challenge for HCI in the 21st century. *Interactions*, 1(2), 36-48. doi: 10.1145/174809.174813.
- Spierling, U., Grasbon, D., Braun, N. & Iurgel, I. (2002). Setting the scene: playing digital director in interactive storytelling and creation. *Computers & Graphics*, 26, 31-44. Último acesso a 14.04.2012, em http://iris.ofai.at:7777/iris_db/index.php/publications/show/1507.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stein N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 53-120). Norwood, NJ:

Ablex.

Stein, N. & Trabasso, T. (1982). What's a story? In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* (Vol.2, pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Steiner, K. & Moher, T. (1992). Graphic StoryWriter: An interactive environment for emergent storytelling. *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 357-364. doi:10.1145/142750.142831.

Sutton-Smith, B. (1988). In search of the imagination. In D. Egan & D. Nadaner (Eds.), *Imagination and education* (pp. 3-29). New York: Teachers College Press.

ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis*. London: Sage.

Todorov, T. (1982). *Gramática do Decameron*. Coleção Debates. São Paulo: Editora Perspectiva.

Traça, M. (1992). *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças*. Coleção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora.

Turner, V. (1981). Social dramas and stories about them. In W. Mitchell (Org.), *On Narrative* (pp.141-168). Chicago: University of Chicago Press.

Umaschi, M & Cassell, J. (1997). Storytelling Systems: Constructing the Innerface of the Interface. *Cognitive Technologies Proceedings '97*, IEEE, 98-108. Último acesso a 13.04.2012, em <http://people.cs.uct.ac.za/~dnunez/reading/papers/umaschi.pdf>.

Virzi, R. (1992). Refining the test phase of usability evaluation: how many subjects is enough? *Human Factors*, 34(4), 457-468. Último acesso a 03.05.2012, em <http://coursesite.uhcl.edu/hsh/PeresSC/Classes/PSYC6419seminar/Refining%20the%20test%20phase.pdf>.

Vygotsky, L. (1999). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Wells G. (1986). *The Meaning Makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books Inc.

White, H. (1981). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In W. Mitchell (Org.), *On Narrative* (pp. 1-24). Chicago: University of Chicago Press.

anexos

Anexo 1. Funções variantes e invariantes consignadas no modelo de Propp

Funções invariantes e variantes da parte preparatória do conto de acordo com o modelo de Propp		
Sinal	Nomenclatura	Breve descrição/exemplo
β	<i>Afastamento</i>	Um dos membros da família afasta-se de casa.
β^1	<i>Afastamento de um adulto</i>	O afastamento é realizado por uma pessoa da geração dos adultos. Por exemplo, os pais vão trabalhar.
β^2	<i>Morte dos pais</i>	Afastamento definitivo que representa uma forma reforçada de afastamento.
β^3	<i>Afastamento dos membros da nova geração</i>	São os membros da nova geração que se afastam, por exemplo, para passear ou fazer uma visita.
γ	<i>Interdição</i>	Ao herói impõe-se uma interdição.
γ^1	<i>Interdição</i>	É estabelecida uma proibição, por exemplo, a proibição de sair ou de se afastar de casa.
γ^2	<i>Ordem ou proposta</i>	Forma inversa da interdição. Por exemplo, levar o almoço a alguém.
δ	<i>Transgressão da interdição</i>	A interdição é transgredida. Função emparelhada com γ.
δ^1	<i>Transgressão</i>	As formas de transgressão correspondem às formas da interdição.
δ^2	<i>Execução da ordem/aceitação da proposta</i>	
δ^3	<i>Transgressão sem interdição</i>	
δ^3	<i>Transgressão sem interdição</i>	As funções γ e δ constituem um duplo elemento em que a segunda parte pode existir sem a primeira. Por exemplo, as princesas vão ao jardim e estão atrasadas para entrar em casa – falta a interdição de não se atrasarem.
ϵ	<i>Interrogação</i>	O agressor tenta obter informações.
ϵ^1	<i>Interrogação a pessoas interpostas</i>	O agressor tenta obter informações, mas não através da interrogação da vítima. Por exemplo, «Quem é capaz de me dizer aonde foram os filhos do rei?» (Propp, 1992, pp.69).
ϵ^2	<i>Interrogação diretamente à vítima</i>	O agressor questiona diretamente a sua vítima.
ϵ^3	<i>Interrogação por pessoas interpostas</i>	A interrogação não é feita pelo agressor, mas por outras pessoas.
ζ	<i>Informação</i>	O agressor recebe informações sobre a sua vítima. Função emparelhada com ϵ.
ζ^1	<i>O agressor recebe imediatamente uma resposta à sua pergunta</i>	As formas de informação correspondem às formas da interrogação.
ζ^2	<i>A vítima responde ao agressor</i>	
ζ^3	<i>Interrogação por pessoas interpostas</i>	
η	<i>Engano</i>	O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens.
η^1	<i>O agressor age pela persuasão</i>	O agressor tenta persuadir a sua vítima, por exemplo, oferecendo ou propondo algo.
η^2	<i>O agressor age utilizando meios mágicos</i>	Por exemplo, «A madrasta dá ao seu enteado bolos envenenados» (Propp, 1992, pp.71).
η^3	<i>O agressor age utilizando outros meios enganosos ou violentos</i>	Abarca outras formas de engano, por exemplo, «O dragão baralha os pequenos troncos que indicam à rapariga o caminho que a levará aos irmãos» (Propp, 1992, pp.71).
θ	<i>Cumplicidade</i>	A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber. Função emparelhada com η.
θ^1	<i>O herói deixa-se convencer pelo agressor.</i>	As formas de cumplicidade correspondem às formas do engano. As funções η e θ constituem um duplo elemento em que a segunda parte pode existir sem a primeira. Por exemplo, «(...)ninguém faz nada para adormecer o herói, mas ele adormece espontaneamente e de repente, para facilitar o trabalho do seu inimigo(...)» (Propp, 1992, pp.71).
θ^2 - θ^3	<i>O herói reage mecanicamente à utilização de meios mágicos ou outros.</i>	

x	<i>Malfeitoria prévia</i>	Forma específica de proposta enganadora e sua aceitação, em que uma situação difícil é criada pelo agressor e o acordo é extorquido.
Funções invariantes e variantes da parte principal do conto de acordo com o modelo de Propp		
Sinal	Nomenclatura	Breve descrição/exemplo
A	<i>Malfeitoria</i>	O agressor faz mal ou prejudica a um dos elementos da família.
A ¹	<i>O agressor rapta um ser humano</i>	Por exemplo, o dragão rapta a filha do rei.
A ²	<i>O agressor rouba ou esconde um objeto mágico</i>	Por exemplo, a princesa rouba a camisa mágica.
A ¹¹	<i>Supressão violenta de um objeto mágico</i>	Forma particular do roubo do objeto mágico. Por exemplo, a madrasta manda decapitar a vaca mágica.
A ³	<i>O agressor pilha ou estraga o que foi semeado</i>	Por exemplo, a égua come uma meda de feno.
A ⁴	<i>O agressor rouba a luz do dia</i>	Esta modalidade foi encontrada uma única vez.
A ⁵	<i>O agressor faz um roubo ou um rapto sob outras formas</i>	O objeto do rapto apresenta variações consideráveis, sendo inútil enumerar todas as formas, já que a natureza desse objeto não tem incidência sobre o desenrolar da ação.
A ⁶	<i>O agressor provoca danos corporais</i>	Por exemplo, a criada arranca os olhos da patroa.
A ⁷	<i>O agressor provoca um desaparecimento súbito</i>	Este desaparecimento é geralmente resultante de práticas mágicas. Por exemplo, a madrasta faz desaparecer a noiva do enteado.
A ⁸	<i>O agressor exige ou usurpa a sua vítima</i>	Por exemplo, o rei dos mares exige o príncipe e este vai-se embora de casa.
A ⁹	<i>O agressor expulsa alguém</i>	Por exemplo, a madrasta expulsa a enteada.
A ¹⁰	<i>O agressor manda atirar alguém ao mar</i>	Por exemplo, os pais deitam o filho numa barca que vai pelo mar fora.
A ¹¹	<i>O agressor embruxou alguém ou alguma coisa</i>	Algumas formas de Malfeitoria raramente se encontram isoladas e esta é uma delas. Por exemplo, a mulher transforma o marido em cão e expulsa-o de casa – o que dá A ¹¹ + A ⁹ .
A ¹²	<i>O agressor efetua uma substituição</i>	Esta modalidade também raramente se encontra isolada. Por exemplo, a criada cega a filha do rei e faz-se passar por ela – o que dá A ⁶ + A ¹² .
A ¹³	<i>O agressor manda matar alguém</i>	Por exemplo, a madrasta manda um laçao degolar a enteada durante um passeio.
A ¹⁴	<i>O agressor faz um assassinio</i>	É igualmente uma forma que acompanha outras modalidades de malfeitoria. Por exemplo, a irmã tira ao irmão os morangos que este tinha colhido e mata-o – o que dá A ⁵ + A ¹⁴ .
A ¹⁵	<i>O agressor esconde alguém, ou mete-o na prisão</i>	Por exemplo, a princesa esconde Ivan numa masmorra.
A ¹⁶	<i>O agressor obriga alguém a desposá-lo</i>	Por exemplo, o dragão obriga a princesa a casar-se com ele.
A ¹⁷	<i>O agressor ameaça praticar atos de canibalismo</i>	Por exemplo, o dragão exige a princesa para a devorar.
A ¹⁸	<i>O agressor atormenta alguém todas as noites</i>	Por exemplo, o diabo (ou o dragão) atormenta a princesa todas as noites.
A ¹⁹	<i>O agressor declara guerra</i>	Por exemplo, o rei vizinho declara guerra.
α	<i>Falta</i>	Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa.
α ¹	<i>Falta de um ser humano</i>	Por exemplo, o herói sente falta de um amigo, de uma noiva...
α ²	<i>Falta de um objeto mágico</i>	Há necessidade, ou não se pode passar sem, um objeto mágico: água, cavalo, maçãs, sabre...
α ³	<i>Falta de um objeto sem força mágica</i>	Necessidade de um objeto insólito, sem força mágica: pato da plumagem dourada, pássaro de fogo...
α ⁴	<i>Forma específica de falta</i>	A falta reveste-se de especificidades.
α ⁵	<i>Formas racionalizadas</i>	Falta de dinheiro, de meios de subsistência...
α ⁶	<i>Outras formas</i>	As formas da falta apresentam variações consideráveis, sendo inútil enumerar todas as formas, já que a sua natureza não tem incidência

		sobre o desenrolar da ação.
B	<i>Mediação, momento de transição</i>	A notícia da mafeitoria ou da falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem; este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade.
B ¹	<i>Lança-se um apelo se socorro, seguido do envio do herói</i>	O apelo vem geralmente do rei e é acompanhado de promessas.
B ²	<i>Envia-se imediatamente o herói</i>	O envio apresenta-se sob a forma de uma ordem ou um pedido; no primeiro caso, vem acompanhado de ameaças, no segundo, de promessas, e por vezes de ambas.
B ³	<i>O herói parte de sua casa</i>	A iniciativa da partida vem do próprio herói.
B ⁴	<i>A notícia da desgraça é divulgada</i>	Por exemplo, a mãe conta ao filho o rapto da filha, que teve lugar antes do nascimento daquele, mas não pede nenhuma ajuda. O filho parte em busca da sua irmã.
B ⁵	<i>O herói expulso é levado para longe de casa</i>	Por exemplo, o pai leva para a floresta a filha que a madrastra tinha expulsado de casa.
B ⁶	<i>O herói condenado à morte é libertado secretamente</i>	Por exemplo, o archeiro poupa a jovem, liberta-a, mata em seu lugar um animal para trazer o coração como prova da morte.
B ⁷	<i>Canta-se um canto de lamentação</i>	É a forma específica sempre que há um assassinio (lamento cantado pelo irmão que ficou vivo, ou por outros) - dá-se a conhecer a desgraça e a reação pode produzir-se.
C	<i>Início da ação contrária.</i>	O herói-que-demanda aceita ou decide agir.
Ξ	<i>Partida</i>	O herói deixa a casa.
D	<i>Primeira função do doador.</i>	O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico.
D ¹	<i>O doador põe o herói à prova</i>	Por exemplo, o herói tem que ouvir até ao fim um concerto de violino sem adormecer.
D ²	<i>O doador saúda e interroga o herói</i>	Forma considerada como um enfraquecimento da provação - o questionário parece-se com uma provação camuflada. Se o herói responde grosseiramente, não recebe nada; se responde educadamente recebe um cavalo, um sabre, etc.
D ³	<i>Um moribundo ou um morto pedem ao herói que lhes preste um serviço</i>	Por exemplo, o pai moribundo manda que os filhos passem três noites sobre o seu túmulo.
D ⁴	<i>Um prisioneiro pede ao herói que o liberte</i>	Por exemplo, um homenzinho de bronze, prisioneiro, pede ao herói que o liberte.
D ⁵	<i>Dirigem-se ao herói e pedem-lhe misericórdia</i>	Por exemplo, o herói pesca um lúcio que lhe pede que o largue.
D ⁶	<i>Duas pessoas que discutem pedem ao herói que partilhe entre elas o seu saque</i>	Por exemplo, dois gigantes pedem-lhe que partilhe entre os dois um bastão e uma vassoura.
D ⁷	<i>Outros pedidos</i>	As formas do pedido apresentam variações consideráveis, sendo inútil enumerar todas as formas, já que a sua natureza não tem incidência sobre o desenrolar da ação.
d ⁷	<i>O herói tem possibilidade de prestar um serviço</i>	Encontramos algumas vezes simplesmente uma situação de impotência, sem pedido formulado. Por exemplo, avezinhas molhadas pela chuva, gato atormentado pelas crianças.
D ⁸	<i>Um ser hostil tenta aniquilar o herói</i>	Por exemplo, uma bruxa tenta fechar o herói num forno.
D ⁹	<i>Um ser hostil entra em luta com o herói</i>	Esta luta apresenta o aspeto de uma briga, de uma sova. Por exemplo, Baba Yaga bate-se com o herói.
D ¹⁰	<i>Mostra-se ao herói um objeto mágico e propõe-se uma troca</i>	Por exemplo, um velho mostra-lhe uma espada ou os mercadores mostram-lhe objetos insólitos. Todos pedem ao herói algo em troca.
E	<i>Reação do herói</i>	O herói reage às ações do futuro doador.
E ¹	<i>O herói sai-se bem (não se sai bem) da prova</i>	
E ²	<i>O herói responde (não responde) à saudação do doador</i>	
E ³	<i>Faz (não faz) ao morto o serviço</i>	

	<i>pedido</i>	
E ⁴	<i>Liberta o prisioneiro</i>	
E ⁵	<i>Poupa o animal que lhe pede que não o mate</i>	
E ⁶	<i>Faz a partilha e reconcilia os que discutem entre si</i>	
E ^{VI}	<i>O herói engana os adversários</i>	Por exemplo, mandando-os procurar uma flecha que atirara, enquanto ele próprio rouba os objetos do litígio.
E ⁷	<i>O herói presta outro serviço</i>	Estes serviços correspondem, por vezes, ao pedido que foi dirigido ao herói e, outras vezes, não tem outra causa que não a bondade do herói.
E ⁸	<i>O herói escapa aos ataques que o visam</i>	Por exemplo, o herói fecha Baba Yaga no forno depois de lhe ter pedido que lhe mostrasse como é fazer para entrar nele.
E ⁹	<i>O herói consegue (ou não consegue) a vitória sobre o ser hostil</i>	
E ¹⁰	<i>O herói aceita a troca, mas utiliza logo de seguida a força mágica do objeto contra o doador</i>	Por exemplo, um velho propõe ao cossaco uma espada que corta sozinha, em troca de um tonel mágico. O cossaco aceita a troca e manda imediatamente à espada que corte a cabeça do velho, o que lhe permite recuperar o tonel.
F	<i>Receção do objeto mágico.</i>	O objeto mágico é posto à disposição do herói.
F ¹	<i>O objeto é transmitido diretamente</i>	As doações desta espécie têm muitas vezes o caráter de uma recompensa. Por exemplo, um velho dá um cavalo, animais da floresta dão o seu filhote...
f ¹	<i>A doação representa um certo valor material</i>	Alguns contos acabam com a recompensa e, nestes casos, a doação representa um certo valor material, e não um objeto mágico.
F ²	<i>O objeto encontra-se num local indicado</i>	Por exemplo, uma velha mostra o carvalho sob o qual se encontra o barco voador.
F ³	<i>O objeto é fabricado</i>	Por exemplo, um bruxo desenha uma barca na areia e manda que se sentem lá dentro – a barca torna-se real.
F ⁴	<i>O objeto vende-se e compra-se</i>	Por exemplo, o herói compra uma galinha mágica.
F ⁵	<i>O objeto cai por acaso nas mãos do herói (este encontra-o)</i>	Por exemplo, Ivan encontra um cavalo e monta-o.
F ⁶	<i>O objeto aparece de repente e espontaneamente</i>	Por exemplo, objetos saem espontaneamente da terra: moitas mágicas, um cão, um anão, um cavalo...
F ⁷	<i>Bebe-se ou come-se o objeto</i>	Por exemplo, três goladas de um líquido dão uma força excecional.
F ⁸	<i>O objeto é roubado</i>	Por exemplo, o herói rouba o cavalo a Baba Yaga.
F ⁹	<i>Diversas personagens põem-se à disposição do herói</i>	Por exemplo, um animal oferece os seus serviços ao herói.
F ^{neg}	<i>A transmissão não tem lugar</i>	Tipicamente, resultam da reação negativa do herói.
F ^{contr}	<i>O herói é severamente castigado</i>	
G	<i>Deslocação no espaço entre dois reinos, viagem com um guia</i>	O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objeto da sua demanda.
G ¹	<i>O herói voa pelos ares</i>	Por exemplo, num tapete voador, num barco voador, às costas de um gigante...
G ²	<i>Desloca-se na terra ou sobre a água</i>	Por exemplos, a cavalo, em barcos ou nas costas de outras personagens.
G ³	<i>Conduzem-no</i>	Por exemplo, um rolo de fio mostra-lhe o caminho.
G ⁴	<i>Indicam-lhe o caminho</i>	Por exemplo, um ouriço indica ao herói o caminho que leva ao seu irmão raptado.
G ⁵	<i>Utiliza meios de comunicação imóveis</i>	Por exemplo, descobre uma entrada subterrânea e utiliza-a.
G ⁶	<i>Segue vestígios de sangue</i>	Por exemplo, depois de ferido na luta, o doador foge; seguindo os vestígios de sangue deixados por ele, o herói encontra a entrada de outro reino.

H	Combate	O herói e o seu agressor defrontam-se em combate.
<i>H¹</i>	<i>Batem-se em campo aberto</i>	Por exemplo, o herói combate contra um valente, um exército inimigo...
<i>H²</i>	<i>Entram em competição</i>	Depois de uma alteração (muitas vezes análoga à querela que precede o combate), o herói e o agressor entram em competição. O herói ganha graças à sua manha.
<i>H³</i>	<i>Jogam às cartas</i>	Por exemplo, o herói joga às cartas com o diabo.
<i>H⁴</i>	<i>Forma particular</i>	«Que Ivan, o Príncipe, suba comigo para a balança para ver qual de nós é o mais pesado» (Propp, 1992, pp. 95).
I	Marca	O herói recebe uma marca.
<i>I¹</i>	<i>Uma marca é impressa no seu corpo</i>	Por exemplo, a princesa faz uma marca com o seu anel na testa do herói ou dá-lhe um beijo que lhe faz brilhar uma estrela na testa.
<i>I²</i>	<i>Rebe um anel ou um lenço</i>	As duas formas encontram-se reunidas no caso em que o herói é ferido durante o combate e o seu ferimento ligado com o lenço da princesa ou do rei.
<i>I³</i>	<i>Outras formas de marca</i>	
J	Vitória	O agressor é vencido.
<i>J¹</i>	<i>É vencido num combate em campo aberto</i>	As formas de vitória correspondem às formas de combate.
<i>J²</i>	<i>É vencido na competição</i>	
<i>J³</i>	<i>Perde a jogar às cartas</i>	
<i>J⁴</i>	<i>Perde na prova de peso</i>	
<i>J⁵</i>	<i>É morto sem combate prévio</i>	Por exemplo, o dragão é morto durante o sono.
<i>J⁶</i>	<i>É imediatamente expulso</i>	A princesa, feita prisioneira pelo diabo, ata-lhe uma imagem santa ao pescoço. «O malvado desaparece tão depressa como um turbilhão» (Propp, 1992, pp. 96).
<i>J^{neg}</i>	<i>O agressor não é vencido</i>	
K	Reparação	A mafeitoria inicial ou a falta são reparadas.
<i>K¹</i>	<i>O objetivo da demanda é arrebatado com força ou com manha</i>	Corresponde a um rapto, na maioria das vezes: o cavalo do herói transforma-se em mendigo e pede esmola; a princesa dá-lhe uma moeda; o herói sai da mata a correr, os dois agarram-na e levam-na.
<i>K¹</i>	<i>O rapto é efetuado, às vezes, por duas personagens, uma obriga a outra</i>	Por exemplo, um gato apanha um rato e obriga-o a ir buscar o anel procurado.
<i>K²</i>	<i>O objeto das buscas é apanhado por várias personagens ao mesmo tempo; as ações sucedem-se rapidamente</i>	A passagem do objeto das buscas de uma personagem a outra efetua-se graças a uma série de contratempos ou de tentativas de fuga. Por exemplo, os sete Semion obtêm a princesa; um ladrão rapta-a, ela desaparece sob a forma de um cisne; um arceiro fere-a com uma seta, outro tira-a da água em vez de um cão, etc...
<i>K³</i>	<i>O objeto da demanda é agarrado graças a uma armadilha</i>	Por exemplo, uma jovem cega borda uma coroa maravilhosa; manda-a à criada que lhe roubou os olhos; em troca da coroa, a criada envia-lhe os olhos que voltam assim à jovem.
<i>K⁴</i>	<i>A obtenção do objeto procurado é o resultado imediato de ações precedentes</i>	Por exemplo, se o herói, depois de ter morto o dragão, desposa a princesa libertada, aí não há posse do objeto enquanto ato particular, mas posse enquanto função, etapa do desenrolar da intriga. A princesa não é agarrada, não é raptada, não é levada à força, é o resultado do combate. A apropriação é, neste caso, um elemento lógico. Pode resultar também de qualquer outra ação que não seja o combate.
<i>K⁵</i>	<i>O objeto da demanda é obtido imediatamente por meio do objeto mágico</i>	Por exemplo, dois valentes (que saem de um livro mágico) fazem vir, com a velocidade do vento, o veado de hastes de ouro.
<i>K⁶</i>	<i>A utilização do objeto mágico acaba com a pobreza</i>	Por exemplo, uma pata mágica põe ovos de ouro.
<i>K⁷</i>	<i>O objeto da demanda é apanhado durante uma caçada</i>	Por exemplo, o herói esperta e agarra a égua que roubava o feno.

K^8	<i>A personagem embruxada volta a ser o que era</i>	Esta forma convém tipicamente ao caso da malfetoria A^{11} (encantamento).
K^9	<i>O morto ressuscitado</i>	Por exemplo, retira-se da sua cabeça um alfinete ou um dente de morte.
K^{10}	<i>O prisioneiro é libertado</i>	Por exemplo, O cavalo parte a porta da prisão e faz sair o herói.
K^{11}	<i>A obtenção do objeto da demanda processa-se da mesma maneira que a obtenção do objeto mágico</i>	É dado, ou indica-se o lugar onde se encontra, o herói compra-o, etc. Designa-se por KF^1 a transmissão imediata, KF^2 a indicação do lugar, e assim sucessivamente.
Ψ	Volta	O herói volta.
Pr	Perseguição	O herói é perseguido.
Pr^1	<i>O perseguidor voa em busca do herói</i>	Por exemplo, a bruxa persegue o rapazinho voando atrás dele.
Pr^2	<i>O perseguidor pede o culpado</i>	Esta forma está ligada, em geral, ao voo pelos ares: o pai do dragão envia um barco voador em perseguição do herói; os que vão dentro do barco gritam : «O culpado! O culpado!» (Propp, 1992, pp. 99).
Pr^3	<i>O perseguidor do herói vai-se transformando sucessivamente em vários animais diferentes</i>	Por exemplo, um bruxo persegue o herói sob o aspeto de um lobo, de um lúcio, de um homem, de um galo...
Pr^4	<i>O perseguidor transforma-se em objeto atraente e interpõe-se na passagem do herói</i>	«Ultrapassá-lo-ei e mergulhá-lo-ei no calor, e eu transformar-me-ei em verde pradaria: nesta pradaria verde, tornar-me-ei fonte e nesta fonte flutuará um vaso de prata. Eles serão feitos em bocados tão pequenos como grãos de papoila» (Propp, 1992, pp. 100).
Pr^5	<i>O perseguidor tenta devorar o herói</i>	Por exemplo, a feiticeira transforma-se em leoa e quer devorar o herói.
Pr^6	<i>O perseguidor tenta matar o herói</i>	Por exemplo, tenta espetar-lhe um dente de morto na cabeça.
Pr^7	<i>Tenta cortar com os dentes a árvore em que o herói se refugiou</i>	Forma particular.
Rs	Socorro	O herói é socorrido.
Rs^1	<i>É levado pelos ares</i>	Por exemplo, o herói desaparece montado num cavalo.
Rs^2	<i>O herói foge e põe obstáculos no caminho dos seus perseguidores</i>	Por exemplo, atira uma escova, um pente, um guardanapo; estes transformam-se em montanhas, em florestas, em lagos.
Rs^3	<i>Durante a fuga, o herói transforma-se em objetos que o tornam irreconhecível</i>	Por exemplo, a princesa transforma-se em poço e muda o príncipe em balde.
Rs^4	<i>O herói esconde-se durante a fuga</i>	Esconde-se numa macieira, num fogão...
Rs^5	<i>O herói esconde-se numa forja</i>	Por exemplo, a feiticeira exige que lhe deem o culpado; o herói escondera-se entre os ferreiros que agarram nela pela língua e lhe batem com martelos.
Rs^6	<i>Salva-se transformando-se durante a fuga em animais, pedras, etc.</i>	Por exemplo, o herói foge sob o aspeto de cavalo, de peixe, de anel, de grão, de falcão... O que é essencial aqui é transformação; a fuga pode faltar, às vezes.
Rs^7	<i>Resiste à tentação exercida pela feiticeira que estava transformada em diversas coisas</i>	
Rs^8	<i>Não se deixa devorar</i>	Por exemplo, o herói, a cavalo, salta por cima da goela da feiticeira; reconhece nela a leoa e mata-a.
Rs^9	<i>É socorrido durante um atentado à sua vida</i>	Por exemplo, uns animais retiram a tempo o dente de morto da sua cabeça.
Rs^{10}	<i>Salta para uma árvore</i>	
O	Chegada incógnito	O herói chega incógnito a sua casa ou a outro país.
O^1	<i>O regresso do herói à sua casa</i>	
O^2	<i>Chega a casa de um rei de um país estrangeiro</i>	Por exemplo, emprega-se nas cozinhas como cozinheiro ou nas cavalarias como moço de estrebaria. Por vezes é uma simples chegada.
L	Pretensões falsas	Um falso herói faz valer pretensões falsas. Por exemplo, os irmãos fazem-se passar pelos conquistadores do objeto que trazem, o

		general pelo vencedor do dragão.
M	Tarefa difícil	Propõe-se ao herói uma tarefa difícil.
<i>M¹</i>	<i>Prova do comer e do beber</i>	Por exemplo, comer carradas de pão, beber muita cerveja...
<i>M²</i>	<i>Prova do fogo</i>	Por exemplo, tomar um banho de água a ferver.
<i>M³</i>	<i>Prova das adivinhas</i>	Por exemplo, explicar um sonho, adivinhar qual a marca que tem a filha do rei...
<i>M⁴</i>	<i>Prova da escolha</i>	Entre doze jovens (rapazes ou raparigas) idênticos, mostrar aquele ou aquela que se procura.
<i>M⁵</i>	<i>Esconder-se de modo a não ser encontrado</i>	
<i>M⁶</i>	<i>Beijar a princesa que está à janela</i>	
<i>M⁷</i>	<i>Saltar do alto de um portão</i>	
<i>M⁸</i>	<i>Prova de força, de destreza, de coragem</i>	Por exemplo, levantar as cabeças cortadas do dragão, domar um cavalo, enfrentar o seu rival.
<i>M⁹</i>	<i>Prova de paciência</i>	Passar sete anos no reino de estanho.
<i>M¹⁰</i>	<i>Obrigação de trazer ou fabricar qualquer coisa</i>	Por exemplo, trazer um medicamento, trazer água da vida, impor respeito a um regimento de soldados...
<i>M¹¹</i>	<i>Prova do fabrico</i>	Por exemplo, cozer pão.
<i>M¹²</i>	<i>Prova da dança</i>	Quem dança melhor.
<i>M¹³</i>	<i>Outras provas</i>	
N	Tarefa cumprida	A tarefa é cumprida. As formas em que as tarefas são levadas a efeito correspondem às formas da prova.
<i>^oN</i>	<i>Tarefa cumprida antes de ser exigida</i>	Cumprimento prévio da tarefa: antes de ser exigida.
Q	Reconhecimento	O herói é reconhecido. Tipicamente, graças à marca (I) ou por ter cumprido uma tarefa difícil (M).
Ex	Descoberta	O falso herói ou o agressor, o mau, é desmascarado. Constitui algumas vezes o resultado do insucesso numa tarefa a cumprir ou apresenta-se sob a forma de uma narração.
T	Transfiguração	O herói recebe uma nova aparência.
<i>T¹</i>	<i>Recebe uma nova aparência diretamente, graças à ação mágica do seu auxiliar</i>	Por exemplo, o herói passa entre as orelhas do cavalo e recebe uma aparência nova: é muito belo.
<i>T²</i>	<i>O herói constrói um magnífico palácio</i>	Embora o herói, neste caso, não mude sempre de aparência, trata-se, apesar de tudo, de uma transfiguração de um aspeto particular da personagem.
<i>T³</i>	<i>O herói veste novos fatos</i>	Por exemplo, uma jovem veste um vestido mágico e aparece de repente com uma beleza radiosa que todos admiram.
<i>T⁴</i>	<i>Formas racionalizadas e humorísticas</i>	Transformações das formas precedentes. Os casos desta espécie podem ser todos definidos deste modo: falsa prova de riqueza e de beleza, tomada por um facto verdadeiro.
U	Punição	O falso herói ou o agressor é punido (matam-no, expulsam-no, suicida-se, etc...).
<i>U^{neg}</i>	<i>O falso herói ou o agressor é poupado</i>	Graças a um perdão magnânimo.
W	Casamento	O herói casa-se e sobre ao trono.
<i>W⁰₀</i>	<i>O herói recebe mulher e reino ao mesmo tempo</i>	Ou primeiro metade do reino, e a totalidade do reino depois da morte dos pais.
<i>W⁰</i>	<i>O herói casa-se, mas como a mulher não é princesa não se torna rei</i>	
<i>W₀</i>	<i>Só se fala na subida ao trono</i>	

W^1	<i>A sequência termina pelo noivado, uma promessa de casamento</i>	Acontece quando o conto é interrompido pouco tempo antes do casamento por uma nova malfeitoria.
W^2	<i>Recíproco</i>	O herói casado perde a mulher; no fim da demanda o casamento é renovado.
W^3	<i>O herói recebe uma recompensa monetária ou uma compensação de outra ordem</i>	A compensação monetária ou de outra ordem substitui a mão da princesa em casamento.

Anexo 2. Quadros relativos à constituição dos subgrupos dos estudos piloto (primeira e segunda fases) e principal

Perfil	Grupo socioprofissional	Habilitações académicas
a	Quadro Superior ou Especialista das Profissões Intelectuais e Científicas	Ensino Superior Universitário (Licenciatura) ou Pós-Graduação (Mestrado ou Doutoramento)
b	Quadro Médio ou Técnico Especializado	Ensino dos antigos Magistérios, Curso Profissionalizante ou Ensino Superior Politécnico (bacharelato)
c	Assalariado dos Serviços, do Comércio ou dos Serviços Administrativos; Agricultor ou Trabalhador Qualificado da Agricultura e Pescas, Operário, Operador ou Artífice	Curso Profissionalizante, Ensino Secundário (12.º ano) ou 3.º CEB (9.º Ano)
d	Assalariado dos Serviços, do Comércio ou dos Serviços Administrativos; Agricultor ou Trabalhador Qualificado da Agricultura e Pescas, Operário, Operador ou Artífice; Trabalhador não Qualificado; Doméstico ou Desempregado	2.º CEB, 1.º CEB, Sabe ler e escrever sem ter completado o 1.º CEB, Analfabeto

Quadro 1. Perfis de caracterização sociocultural dos encarregados de educação para a seleção das crianças a integrar os subgrupos de estudo para a 1ª fase do estudo piloto.

	Zona rural: EB1 Oliveirinha (n=4)		Zona urbana: CIAQ (n=4)	
	Sexo feminino	Sexo masculino	Sexo feminino	Sexo masculino
1º ano	a	-	a	-
2º ano	b	-	b	-
3º ano	-	c	-	c
4º ano	-	d	-	d

Quadro 2. Distribuição dos pares de crianças dos subgrupos da 1ª fase do estudo piloto pelos perfis de caracterização sociocultural dos encarregados de educação.

	Ano de escolaridade	Sexo	Nº crianças	Subtotal 1	Subtotal 2	Total
Zona rural: EB1 Oliveirinha	1º ano	F	18	36	125	229
		M	18			
	2º ano	F	13	26		
		M	13			
	3º ano	F	22	41		
		M	19			
	4º ano	F	11	22		
		M	11			
Zona urbana: CIAQ	1º ano	F	11	25	104	
		M	14			
	2º ano	F	13	26		
		M	13			
	3º ano	F	11	22		
		M	11			
	4º ano	F	16	31		
		M	15			

Quadro 3. Caracterização quantitativa dos grupos de estudo.

	Ano de escolaridade	Motivo	Nº suj. excluídos	Subtotal 1	Subtotal 2	Total
Zona rural: EB1 Oliveirinha	1º ano	1	0	6	31	60
		2	4			
		3	1			
		4	1			
		5	0			
	2º ano	1	1	6		
		2	4			
		3	1			
		4	0			
		5	0			
	3º ano	1	0	15		
		2	9			
		3	4			
		4	2			
		5	0			
	4º ano	1	1	4		
		2	1			
		3	2			
		4	0			
		5	0			
Zona urbana: CIAQ	1º ano	1	0	8	29	
		2	6			
		3	1			
		4	1			
		5	0			
	2º ano	1	1	8		
		2	6			
		3	1			
		4	0			
		5	0			
	3º ano	1	1	6		
		2	4			
		3	0			
		4	0			
		5	1			
	4º ano	1	1	7		
		2	4			
		3	1			
		4	1			
		5	0			

Quadro 4. Caracterização quantitativa da exclusão de sujeitos do processo de seleção dos subgrupos da 2ª fase do estudo piloto e do estudo principal.

1º Nível de estratificação		
	Designação do estrato	Nº crianças
Zona rural (R): EB1 Oliveirinha	Estrato (R)1 [1.º ano de escolaridade]	30
	Estrato (R)2 [2.º ano de escolaridade]	20
	Estrato (R)3 [3.º ano de escolaridade]	26
	Estrato (R)4 [4.º ano de escolaridade]	18
Zona urbana (U): CIAQ	Estrato (U)1 [1.º ano de escolaridade]	17
	Estrato (U)2 [2.º ano de escolaridade]	18
	Estrato (U)3 [3.º ano de escolaridade]	16
	Estrato (U)4 [4.º ano de escolaridade]	24

Quadro 5. Seleção estratificada dos subgrupos de estudo para a 2ª fase do estudo piloto e para o estudo principal: 1º nível de estratificação

1º Nível de estratificação		2º Nível de estratificação	
	Designação do estrato	Designação do estrato	Nº crianças
Zona rural (R): EB1 Oliveirinha	Estrato (R)1 [1.º ano de escolaridade]	Estrato (R1)F [sexo feminino]	16
		Estrato (R1)M [sexo masculino]	14
	Estrato (R)2 [2.º ano de escolaridade]	Estrato (R2)F [sexo feminino]	8
		Estrato (R2)M [sexo masculino]	12
	Estrato (R)3 [3.º ano de escolaridade]	Estrato (R3)F [sexo feminino]	18
		Estrato (R3)M [sexo masculino]	8
	Estrato (R)4 [4.º ano de escolaridade]	Estrato (R4)F [sexo feminino]	10
		Estrato (R4)M [sexo masculino]	8
Zona urbana (U): CIAQ	Estrato (U)1 [1.º ano de escolaridade]	Estrato (U1)F [sexo feminino]	6
		Estrato (U1)M [sexo masculino]	11
	Estrato (U)2 [2.º ano de escolaridade]	Estrato (U2)F [sexo feminino]	11
		Estrato (U2)M [sexo masculino]	7
	Estrato (U)3 [3.º ano de escolaridade]	Estrato (U3)F [sexo feminino]	7
		Estrato (U3)M [sexo masculino]	9
	Estrato (U)4 [4.º ano de escolaridade]	Estrato (U4)F [sexo feminino]	11
		Estrato (U4)M [sexo masculino]	13

Quadro 6. Seleção estratificada dos subgrupos de estudo para a 2ª fase do estudo piloto e para o estudo principal: 2º nível de estratificação.

1º Nível de estratificação		2º Nível de estratificação	Subgrupo selecionado
	Designação do estrato	Designação do estrato	Código da criança
(U): CIAQ	Estrato (U)1	Estrato (U1)M	(U3M)101
	Estrato (U)2	Estrato (U2)F	(U2F)112
	Estrato (U)3	Estrato (U3)M	(U3M)138
	Estrato (U)4	Estrato (U4)F	(U4F)147

Quadro 7. Resultado do processo de seleção do subgrupo de estudo para a 2ª fase do estudo piloto.

	1º Nível de estratificação	2º Nível de estratificação	Subgrupo selecionado	
	Designação do estrato	Designação do estrato	Código da criança	
Zona rural (R): EB1 Oliveirinha	Estrato (R)1	Estrato (R1)F	(R1F)011	(R1F)016
		Estrato (R1)M	(R1M)024	(R1M)030
	Estrato (R)2	Estrato (R2)F	(R2F)033	(R2F)036
		Estrato (R2)M	(R2M)041	(R2M)047
	Estrato (R)3	Estrato (R3)F	(R3F)052	(R3F)060
		Estrato (R3)M	(R3M)072	(R3M)076
	Estrato (R)4	Estrato (R4)F	(R4F)078	(R4F)086
		Estrato (R4)M	(R4M)087	(R4M)089
Zona urbana (U): CIAQ	Estrato (U)1	Estrato (U1)F	(U1F)095	(U1F)096
		Estrato (U1)M	(U1M)102	(U1M)107
	Estrato (U)2	Estrato (U2)F	(U2F)121	(U2F)122
		Estrato (U2)M	(U2M)125	(U2M)127
	Estrato (U)3	Estrato (U3)F	(U3F)131	(U3F)136
		Estrato (U3)M	(U3M)137	(U3M)145
	Estrato (U)4	Estrato (U4)F	(U4F)152	(U4F)155
		Estrato (U4)M	(U4M)162	(U4M)165

Quadro 8. Resultado do processo de seleção dos subgrupos de estudo para o estudo principal.

	1º Nível de estratificação	2º Nível de estratificação	Crianças selecionado
	Designação do estrato	Designação do estrato	Código da criança
Zona rural	Estrato (R)1	Estrato (R1)F	(R1F)008
	Estrato (R)3	Estrato (R3)M	(R3M)070
			(R3M)073

Quadro 9. Resultado do processo de seleção de outras crianças para substituir as situações de não autorização para participar no estudo principal nos subgrupos da zona rural.

	1º Nível de estratificação	2º Nível de estratificação	Subgrupo selecionado	
	Designação do estrato	Designação do estrato	Código da criança	
Zona rural (R): EB1 Oliveirinha	Estrato (R)1	Estrato (R1)F	(R1F)008	(R1F)016
		Estrato (R1)M	(R1M)024	(R1M)030
	Estrato (R)2	Estrato (R2)F	(R2F)031	(R2F)036
		Estrato (R2)M	(R2M)042	(R2M)047
	Estrato (R)3	Estrato (R3)F	(R3F)052	(R3F)060
		Estrato (R3)M	(R3M)070	(R3M)073
	Estrato (R)4	Estrato (R4)F	(R4F)078	(R4F)086
		Estrato (R4)M	(R4M)087	(R4M)089
Zona urbana (U): CIAQ	Estrato (U)1	Estrato (U1)F	(U1F)095	(U1F)096
		Estrato (U1)M	(U1M)102	(U1M)107
	Estrato (U)2	Estrato (U2)F	(U2F)113	(U2F)117
		Estrato (U2)M	(U2M)125	(U2M)127
	Estrato (U)3	Estrato (U3)F	(U3F)131	(U3F)136
		Estrato (U3)M	(U3M)137	(U3M)145
	Estrato (U)4	Estrato (U4)F	(U4F)148	(U4F)155
		Estrato (U4)M	(U4M)162	(U4M)165

Quadro 10. Resultado do processo de seleção dos subgrupos de estudo para o estudo principal, após a resolução das situações-problema identificadas.

Anexo 3. Ficha de caracterização



Universidade de Aveiro

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA

Projeto: Quando as crianças contam histórias: estudo para o desenvolvimento de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias por crianças do 1.º CEB

Escola: _____

Professor: _____

Criança

1. Nome: _____

2. Ano de Escolaridade: 1.º Ano ☐ 2.º Ano ☐ 3.º Ano ☐ 4.º Ano ☐

3. Data de Nascimento: ____ (dia) / ____ (mês) / ____ (ano)

4. Idade em anos completos em 30 de Setembro de 2001: _____

5. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

6. Naturalidade: _____

7. Nacionalidade: _____

8. Língua materna: Português ☐ Outra língua ☐

9. Necessidades Educativas Especiais? Sim ☐ Não ☐

Anexo 4. Inquérito por questionário aos encarregados de educação

Ana Carla Migueis Amaro
Laboratório de *Courseware* Didático
Dep. Didática e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro

Aveiro, 20 de Fevereiro de 2002.

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação de

Na sequência de autorização anterior para que o seu educando participasse em duas entrevistas no âmbito do projeto de investigação para doutoramento “Quando as crianças contam histórias: estudo para o desenvolvimento de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias por crianças do 1.º CEB”, a decorrer no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, venho, uma vez mais, contactar V.Ex.^a para um esforço suplementar que muito enriqueceria o estudo acima referido.

Assim, solicito a V.Ex.^a o preenchimento do questionário anexo, cujas respostas terão meramente uma finalidade descritiva, ficando desde já assegurada a sua confidencialidade.

Grata pela atenção e pelo tempo que, sem dúvida, terá que despende no preenchimento do referido questionário, sou,

Com cordiais saudações

(Ana Carla Migueis Amaro)



Universidade de Aveiro
Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

Código da criança

1. Composição do núcleo familiar da criança

- 1.1 Indique o número de pessoas que compõem o núcleo familiar *[incluindo a própria criança]*.....
- 1.2 Assinale com uma cruz as pessoas adultas que habitam com a criança no mesmo alojamento:
- | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| • Pai..... | <input type="checkbox"/> | • Padrasto..... | <input type="checkbox"/> |
| • Mãe | <input type="checkbox"/> | • Madrasta | <input type="checkbox"/> |
| • Avô e/ou Avó | <input type="checkbox"/> | • Outra(s) pessoa(s) não aparentada(s) | <input type="checkbox"/> |
| • Outra(s) pessoas aparentada(s)..... | <input type="checkbox"/> | Por favor, especifique: | |
- Por favor, especifique:
- 1.3 Indique o número de irmãos/irmãs *[não casados]* da criança a habitar no mesmo alojamento

2. Caracterização do alojamento do núcleo familiar da criança

- 2.1 Identificação geográfica:
- 2.1.1 Lugar
- 2.1.2 Freguesia
- 2.1.3 Concelho
- 2.2 Assinale com uma cruz o tipo de alojamento:
- Apartamento em prédio..... ☐ • Moradia ou Vivenda..... ☐ • Outro tipo..... ☐ Por favor, especifique
- 2.3 Indique o número de divisões do alojamento
[não inclua a cozinha, corredores, vestíbulos, hall, casas de banho, marquises, despensas, etc.]
- 2.4 Alguma das pessoas do núcleo familiar é proprietária do alojamento?
- Sim..... ☐ -> passe para a questão seguinte • Não..... ☐ -> passe para a questão 2.7.
- 2.5 Tem encargos devidos à aquisição da habitação?
- Sim..... ☐ -> passe para a questão seguinte • Não..... ☐ -> passe para a questão 3.1.
- 2.6 Indique o escalão a que corresponde o encargo mensal por aquisição da habitação?
- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| • Menos de 12.000\$ | <input type="checkbox"/> | • De 50.000\$ a 79.999\$ | <input type="checkbox"/> |
| • De 12.000\$ a 29.999\$ | <input type="checkbox"/> | • De 80.000\$ a 119.999\$ | <input type="checkbox"/> |
| • De 30.000\$ a 49.999\$ | <input type="checkbox"/> | • 120.000\$ ou mais | <input type="checkbox"/> |
- 2.7 Se é inquilino indique a forma de arrendamento:
- O alojamento foi arrendado com ou sem contrato
 ☐ |

• O alojamento foi arrendado com contrato de renda social ou apoiada
 ☐ |

• Outra situação
 ☐ |

Por favor, especifique:

2.8 Se paga renda indique o respectivo escalão mensal:

• Menos de 3.000\$	<input type="checkbox"/>	• De 30.000\$ a 49.999\$	<input type="checkbox"/>
• De 3.000\$ a 11.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 50.000\$ a 79.999\$	<input type="checkbox"/>
• De 12.000\$ a 29.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 80.000\$ a 119.999\$	<input type="checkbox"/>
		• 120.000\$ ou mais	<input type="checkbox"/>

3. Outros aspectos relativos ao núcleo familiar da criança

- 3.1 Indique o número de pessoas do núcleo familiar que possuem viatura própria
- 3.2 Indique o número de pessoas do núcleo familiar que possuem telemóvel
- 3.3 Algum elemento do núcleo familiar é proprietário de alojamento de uso sazonal ou secundário (por exemplo, casa de férias)?
- Sim..... ☐ • Não..... ☐
- 3.4 O núcleo familiar arrenda alojamento para uso sazonal ou secundário (por exemplo, casa de férias)?
- Sim..... ☐ • Não..... ☐
- 3.5 O núcleo familiar faz ou já fez férias no estrangeiro?
- Sim..... ☐ por favor, indique o país e/ou local: • Não..... ☐
- 3.6 O núcleo familiar tem acesso, no alojamento, a computadores?
- Sim..... ☐ -> passe para a questão seguinte • Não..... ☐ -> passe para a questão 3.11.
- 3.7 Indique o número de computadores que possui

3.8 Que tipo(s) de computador(es) possui:

- De secretária (*Desktop*) ☐
- Portátil (*Laptop*) ☐
- De bolso (*Palmtop*) ☐

3.9 Assinale com uma cruz a(s) opção(ões) que melhor descreve(m) o tipo de utilização que o núcleo familiar faz do(s) computador(es):

- É utilizado para o desenvolvimento de trabalho a nível profissional ☐
- É utilizado para brincar e/ou jogar ☐
- É utilizado para o desenvolvimento de trabalho a nível académico e/ou escolar ☐
- É utilizado para comunicações à distância ☐
- É utilizado para actividades de carácter didáctico (jogos educativos, etc.) ☐
- É utilizado para outros fins ☐

Por favor, especifique para qual(ais):

3.10 Assinale com uma cruz os periféricos informáticos a que o núcleo familiar tem acesso no alojamento?

- Impressora ☐
- Scanner (digitalizador de imagens) ☐
- Mesa digitalizadora ☐
- Gravador de CD's ☐
- Câmara de vídeo digital ☐
- Máquina fotográfica digital ☐
- Leitor de DVD ☐
- Outro(s) ☐

Por favor, especifique:

3.11 Assinale com uma cruz o(s) equipamento(s) e serviço(s) a que o núcleo familiar tem acesso no alojamento?

- Televisão ☐
- Vídeo gravador ☐
- DVD ☐
- Câmara de vídeo ☐
- Consola de vídeo ☐
- Máquina fotográfica ☐
- Telefone fixo ☐
- Telefone sem fios ☐
- Televisão por cabo ou satélite ☐
- Ligação à *World Wide Web* (Internet) ☐
- Outro(s) ☐

Por favor, especifique:

4. Caracterização socioprofissional dos encarregados de educação

[as questões seguintes dizem respeito ao pai e à mãe da criança, todavia, no caso da criança não viver com os pais, deverá responder a esta secção do questionário quem fizer o acompanhamento diário da criança e/ou quem assumir as funções e responsabilidades dos encarregados de educação]

4.1. Pai (de contrário refira o grau de parentesco ou a relação:)	4.2. Mãe (de contrário refira o grau de parentesco ou a relação:)
<p>4.1.1. Data de nascimento: dia mês ano <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>4.1.2. Indique a nacionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portuguesa <input type="checkbox"/> • Estrangeira <input type="checkbox"/> • Portuguesa e outra nacionalidade <input type="checkbox"/> • Sem nacionalidade <input type="checkbox"/> <p>4.1.3. Alfabetismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe ler e escrever <input type="checkbox"/> • Não sabe ler nem escrever <input type="checkbox"/> <p>4.1.4. Está a frequentar ou alguma vez frequentou o sistema de ensino?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, nunca frequentou <input type="checkbox"/> -> passe para 4.1.8. • Está a frequentar <input type="checkbox"/> • Frequentou, mas já não estuda <input type="checkbox"/> <p>4.1.5. Indique o nível de ensino que frequenta ou, se já não estuda, o mais elevado que frequentou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> • 2.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> • 3.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> • Ensino Secundário <input type="checkbox"/> • Curso Profissionalizante <input type="checkbox"/> • Bacharelato <input type="checkbox"/> • Licenciatura <input type="checkbox"/> • Mestrado ou Doutoramento <input type="checkbox"/> 	<p>4.2.1. Data de nascimento: dia mês ano <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>4.2.2. Indique a nacionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portuguesa <input type="checkbox"/> • Estrangeira <input type="checkbox"/> • Portuguesa e outra nacionalidade <input type="checkbox"/> • Sem nacionalidade <input type="checkbox"/> <p>4.2.3. Alfabetismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe ler e escrever <input type="checkbox"/> • Não sabe ler nem escrever <input type="checkbox"/> <p>4.2.4. Está a frequentar ou alguma vez frequentou o sistema de ensino?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, nunca frequentou <input type="checkbox"/> -> passe para 4.2.8. • Está a frequentar <input type="checkbox"/> • Frequentou, mas já não estuda <input type="checkbox"/> <p>4.2.5. Indique o nível de ensino que frequenta ou, se já não estuda, o mais elevado que frequentou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> • 2.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> • 3.º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> • Ensino Secundário <input type="checkbox"/> • Curso Profissionalizante <input type="checkbox"/> • Bacharelato <input type="checkbox"/> • Licenciatura <input type="checkbox"/> • Mestrado ou Doutoramento <input type="checkbox"/>

<p>4.1.6. Completou o nível de ensino que indicou na questão anterior? • Sim..... <input type="checkbox"/> • Não..... <input type="checkbox"/></p> <p>4.1.7 Se tem um curso superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento), indique o nome do curso: _____</p> <p>4.1.8 Indique qual o seu principal meio de vida:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>• Trabalho</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Pensão/Reforma.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Subsídios temporários:</td> <td></td> <td>Rendimentos.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Doença, acidente, etc.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Apoio social.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Desemprego</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>A cargo da família.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Outros casos.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Rendimento mínimo.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>->Se está desempregado, passe para a questão 5.</p> <p>4.1.9 Qual é a sua profissão principal? <i>[indique com precisão o nome da profissão. Por exemplo, em vez de engenheiro, empregado fabril, professor, seja mais preciso e indique: engenheiro agrônomo, engenheiro civil, preparador de fibras têxteis, professor ensino básico 2.º ciclo, etc.]</i> _____</p> <p>4.1.10 Quais são as tarefas principais que desempenha na profissão que indicou? _____</p> <p>4.1.11 Indique de que forma exerce a profissão que indicou:</p> <table style="width: 100%;"> <tr><td>• Patrão/empregador</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Trabalhador por conta própria</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Trabalhador por conta de outrem</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Trabalhador familiar não remunerado</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• A cumprir o serviço militar obrigatório</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Membro activo de cooperativa</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Outra situação</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <p>Por favor, especifique: _____</p> <p>4.1.12 Qual é a atividade principal da empresa, entidade, organismo ou exploração onde exerce a profissão indicada? <i>[indique com precisão o nome da atividade. Por exemplo: ensino pré-escolar, tribunal, centro saúde, câmara municipal, fiação de fibras de algodão, fabricação de pão, comércio a retalho de vestuário, construção de estradas, etc.]</i> _____</p> <p>4.1.13 Indique o número de pessoas que trabalham habitualmente na empresa ou entidade onde exerce a profissão indicada:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>• 1</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• 10 a 99</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• 2 a 4</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• 100 a 499</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• 5 a 9</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• 500 ou mais</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>4.1.14 Indique o escalão em que se inserem os rendimentos que obtém no exercício da profissão indicada:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>• Menos de 30.000\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 170 a 199.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 30 a 69.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 200 a 249.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 70 a 99.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 250 a 299.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 100 a 129.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 300 a 349.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 130 a 169.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 350 a 400.000\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>• Mais de 400.000\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	• Trabalho	<input type="checkbox"/>	Pensão/Reforma.....	<input type="checkbox"/>	• Subsídios temporários:		Rendimentos.....	<input type="checkbox"/>	Doença, acidente, etc.	<input type="checkbox"/>	Apoio social.....	<input type="checkbox"/>	Desemprego	<input type="checkbox"/>	A cargo da família.....	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>	Outros casos.....	<input type="checkbox"/>	• Rendimento mínimo.....	<input type="checkbox"/>			• Patrão/empregador	<input type="checkbox"/>	• Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>	• Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	• Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>	• A cumprir o serviço militar obrigatório	<input type="checkbox"/>	• Membro activo de cooperativa	<input type="checkbox"/>	• Outra situação	<input type="checkbox"/>	• 1	<input type="checkbox"/>	• 10 a 99	<input type="checkbox"/>	• 2 a 4	<input type="checkbox"/>	• 100 a 499	<input type="checkbox"/>	• 5 a 9	<input type="checkbox"/>	• 500 ou mais	<input type="checkbox"/>	• Menos de 30.000\$	<input type="checkbox"/>	• De 170 a 199.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 30 a 69.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 200 a 249.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 70 a 99.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 250 a 299.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 100 a 129.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 300 a 349.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 130 a 169.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 350 a 400.000\$	<input type="checkbox"/>			• Mais de 400.000\$	<input type="checkbox"/>	<p>4.2.6 Completou o nível de ensino que indicou na questão anterior? • Sim..... <input type="checkbox"/> • Não..... <input type="checkbox"/></p> <p>4.2.7 Se tem um curso superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento), indique o nome do curso: _____</p> <p>4.2.8 Indique qual o seu principal meio de vida:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>• Trabalho</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Pensão/Reforma.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Subsídios temporários:</td> <td></td> <td>Rendimentos.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Doença, acidente, etc.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Apoio social.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Desemprego</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>A cargo da família.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Outros casos.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• Rendimento mínimo.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>->Se está desempregado, passe para a questão 5.</p> <p>4.2.9 Qual é a sua profissão principal? <i>[indique com precisão o nome da profissão. Por exemplo, em vez de engenheiro, empregado fabril, professor, seja mais preciso e indique: engenheiro agrônomo, engenheiro civil, preparador de fibras têxteis, professor ensino básico 2.º ciclo, etc.]</i> _____</p> <p>4.2.10 Quais são as tarefas principais que desempenha na profissão que indicou? _____</p> <p>4.2.11 Indique de que forma exerce a profissão que indicou:</p> <table style="width: 100%;"> <tr><td>• Patrão/empregador</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Trabalhador por conta própria</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Trabalhador por conta de outrem</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Trabalhador familiar não remunerado</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• A cumprir o serviço militar obrigatório</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Membro activo de cooperativa</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>• Outra situação</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <p>Por favor, especifique: _____</p> <p>4.2.12 Qual é a atividade principal da empresa, entidade, organismo ou exploração onde exerce a profissão indicada? <i>[indique com precisão o nome da atividade. Por exemplo: ensino pré-escolar, tribunal, centro saúde, câmara municipal, fiação de fibras de algodão, fabricação de pão, comércio a retalho de vestuário, construção de estradas, etc.]</i> _____</p> <p>4.2.13 Indique o número de pessoas que trabalham habitualmente na empresa ou entidade onde exerce a profissão indicada:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>• 1</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• 10 a 99</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• 2 a 4</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• 100 a 499</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• 5 a 9</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• 500 ou mais</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>4.2.14 Indique o escalão em que se inserem os rendimentos que obtém no exercício da profissão indicada:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>• Menos de 30.000\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 170 a 199.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 30 a 69.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 200 a 249.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 70 a 99.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 250 a 299.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 100 a 129.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 300 a 349.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>• De 130 a 169.999\$</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>• De 350 a 400.000\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>• Mais de 400.000\$</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	• Trabalho	<input type="checkbox"/>	Pensão/Reforma.....	<input type="checkbox"/>	• Subsídios temporários:		Rendimentos.....	<input type="checkbox"/>	Doença, acidente, etc.	<input type="checkbox"/>	Apoio social.....	<input type="checkbox"/>	Desemprego	<input type="checkbox"/>	A cargo da família.....	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>	Outros casos.....	<input type="checkbox"/>	• Rendimento mínimo.....	<input type="checkbox"/>			• Patrão/empregador	<input type="checkbox"/>	• Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>	• Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	• Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>	• A cumprir o serviço militar obrigatório	<input type="checkbox"/>	• Membro activo de cooperativa	<input type="checkbox"/>	• Outra situação	<input type="checkbox"/>	• 1	<input type="checkbox"/>	• 10 a 99	<input type="checkbox"/>	• 2 a 4	<input type="checkbox"/>	• 100 a 499	<input type="checkbox"/>	• 5 a 9	<input type="checkbox"/>	• 500 ou mais	<input type="checkbox"/>	• Menos de 30.000\$	<input type="checkbox"/>	• De 170 a 199.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 30 a 69.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 200 a 249.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 70 a 99.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 250 a 299.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 100 a 129.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 300 a 349.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 130 a 169.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 350 a 400.000\$	<input type="checkbox"/>			• Mais de 400.000\$	<input type="checkbox"/>
• Trabalho	<input type="checkbox"/>	Pensão/Reforma.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Subsídios temporários:		Rendimentos.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
Doença, acidente, etc.	<input type="checkbox"/>	Apoio social.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
Desemprego	<input type="checkbox"/>	A cargo da família.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
Outros	<input type="checkbox"/>	Outros casos.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Rendimento mínimo.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Patrão/empregador	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• A cumprir o serviço militar obrigatório	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Membro activo de cooperativa	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Outra situação	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• 1	<input type="checkbox"/>	• 10 a 99	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• 2 a 4	<input type="checkbox"/>	• 100 a 499	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• 5 a 9	<input type="checkbox"/>	• 500 ou mais	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Menos de 30.000\$	<input type="checkbox"/>	• De 170 a 199.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 30 a 69.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 200 a 249.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 70 a 99.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 250 a 299.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 100 a 129.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 300 a 349.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 130 a 169.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 350 a 400.000\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
		• Mais de 400.000\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Trabalho	<input type="checkbox"/>	Pensão/Reforma.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Subsídios temporários:		Rendimentos.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
Doença, acidente, etc.	<input type="checkbox"/>	Apoio social.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
Desemprego	<input type="checkbox"/>	A cargo da família.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
Outros	<input type="checkbox"/>	Outros casos.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Rendimento mínimo.....	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Patrão/empregador	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Trabalhador familiar não remunerado	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• A cumprir o serviço militar obrigatório	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Membro activo de cooperativa	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• Outra situação	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																				
• 1	<input type="checkbox"/>	• 10 a 99	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• 2 a 4	<input type="checkbox"/>	• 100 a 499	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• 5 a 9	<input type="checkbox"/>	• 500 ou mais	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• Menos de 30.000\$	<input type="checkbox"/>	• De 170 a 199.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 30 a 69.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 200 a 249.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 70 a 99.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 250 a 299.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 100 a 129.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 300 a 349.999\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
• De 130 a 169.999\$	<input type="checkbox"/>	• De 350 a 400.000\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		
		• Mais de 400.000\$	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																																		

5. Caracterização sociocultural dos encarregados de educação

[as questões seguintes dizem respeito ao pai e à mãe da criança, todavia, no caso da criança não viver com os pais, deverá responder a esta secção do questionário quem fizer o acompanhamento diário da criança e/ou quem assumir as funções e responsabilidades dos encarregados de educação]

<p style="text-align: center;">5.1. Pai (de contrário refira o grau de parentesco ou a relação: _____)</p> <p>5.1.1. Pratica desporto? • Sim..... <input type="checkbox"/> • Não..... <input type="checkbox"/> ->passe para 5.1.3</p>	<p style="text-align: center;">5.2. Mãe (de contrário refira o grau de parentesco ou a relação: _____)</p> <p>5.2.1 Pratica desporto? • Sim..... <input type="checkbox"/> • Não..... <input type="checkbox"/> ->passe para 5.1.3</p>
---	--

5.1.2. Assinale com uma cruz o(s) desporto(s) que pratica:

- | | |
|---|--|
| • Futebol de 7 ou 11 <input type="checkbox"/> | • Hóquei em patins <input type="checkbox"/> |
| • Futebol de salão.... <input type="checkbox"/> | • Natação <input type="checkbox"/> |
| • Andebol <input type="checkbox"/> | • Musculação <input type="checkbox"/> |
| • Basquetebol <input type="checkbox"/> | • Cardiovasculares <input type="checkbox"/> |
| • Voleibol <input type="checkbox"/> | • Aeróbica <input type="checkbox"/> |
| • Equitação <input type="checkbox"/> | • Pesca/Caça <input type="checkbox"/> |
| • Vela <input type="checkbox"/> | • Montanhismo <input type="checkbox"/> |
| • Golf <input type="checkbox"/> | • Tênis <input type="checkbox"/> |
| • Ciclismo <input type="checkbox"/> | • Surf <input type="checkbox"/> |
| • Squash <input type="checkbox"/> | • Outro(s) <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.1.3. Tem *hobby(s)*/atividade(s) de ocupação de tempos livres?

- Sim..... ☐ • Não..... ☐ -> passe para 5.1.5.

5.1.4. Indique qual(ais):

5.1.5. Tem por hábito ir ao cinema?

- Sim..... ☐ -> passe para 5.1.7. • Não..... ☐

5.1.6. Se não vai com frequência ao cinema, indique os motivos:

- | | |
|---|--------------------------|
| • A qualidade dos filmes não é satisfatória | <input type="checkbox"/> |
| • Considero os bilhetes muito caros | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto de cinema | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto do público habitual do cinema..... | <input type="checkbox"/> |
| • Outro motivo | <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.1.7. A última vez que foi ao cinema a que filme assistiu?

5.1.8. Tem por hábito ir ao teatro?

- Sim..... ☐ -> passe para 5.1.10. • Não..... ☐

5.1.9. Se não vai com frequência ao teatro, indique os motivos:

- | | |
|---|--------------------------|
| • A oferta é reduzida na região onde resido | <input type="checkbox"/> |
| • Considero os bilhetes muito caros | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto de teatro | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto do público habitual do teatro | <input type="checkbox"/> |
| • Outro motivo | <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.1.10. A última vez que foi ao teatro a que peça assistiu?

5.1.11. Assinale com uma cruz os locais que costuma visitar:

- | | |
|---|---|
| • Museus <input type="checkbox"/> | • Monumentos históricos <input type="checkbox"/> |
| • Galerias de arte <input type="checkbox"/> | • Salas de espetáculo <input type="checkbox"/> |
| • Bibliotecas <input type="checkbox"/> | • Oceanários <input type="checkbox"/> |
| • Feiras do livro <input type="checkbox"/> | • Nenhum <input type="checkbox"/> |
| • Parques temáticos ou de diversão <input type="checkbox"/> | • Outro(s) <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.1.12. Assinale com uma cruz o(s) tipo(s) de leitura que faz:

- | | |
|---|--|
| • Revistas <input type="checkbox"/> | • Revistas de especialidade <input type="checkbox"/> |
| • Livros <input type="checkbox"/> | • Jornais <input type="checkbox"/> |
| • Livros de especialidade..... <input type="checkbox"/> | • Nenhum <input type="checkbox"/> |
| | • Outro(s) <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.1.13. Indique o nome da última leitura que fez:

5.2.2. Assinale com uma cruz o(s) desporto(s) que pratica:

- | | |
|---|--|
| • Futebol de 7 ou 11 <input type="checkbox"/> | • Hóquei em patins <input type="checkbox"/> |
| • Futebol de salão.... <input type="checkbox"/> | • Natação <input type="checkbox"/> |
| • Andebol <input type="checkbox"/> | • Musculação <input type="checkbox"/> |
| • Basquetebol <input type="checkbox"/> | • Cardiovasculares <input type="checkbox"/> |
| • Voleibol <input type="checkbox"/> | • Aeróbica <input type="checkbox"/> |
| • Equitação <input type="checkbox"/> | • Pesca/Caça <input type="checkbox"/> |
| • Vela <input type="checkbox"/> | • Montanhismo <input type="checkbox"/> |
| • Golf <input type="checkbox"/> | • Tênis <input type="checkbox"/> |
| • Ciclismo <input type="checkbox"/> | • Surf <input type="checkbox"/> |
| • Squash <input type="checkbox"/> | • Outro(s) <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.2.3. Tem *hobby(s)*/atividade(s) de ocupação de tempos livres?

- Sim..... ☐ • Não..... ☐ -> passe para 5.2.5.

5.2.4. Indique qual(ais):

5.2.5. Tem por hábito ir ao cinema?

- Sim..... ☐ -> passe para 5.2.7. • Não..... ☐

5.2.6. Se não vai com frequência ao cinema, indique os motivos:

- | | |
|---|--------------------------|
| • A qualidade dos filmes não é satisfatória | <input type="checkbox"/> |
| • Considero os bilhetes muito caros | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto de cinema | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto do público habitual do cinema..... | <input type="checkbox"/> |
| • Outro motivo | <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.2.7. A última vez que foi ao cinema a que filme assistiu?

5.2.8. Tem por hábito ir ao teatro?

- Sim..... ☐ -> passe para 5.2.10. • Não..... ☐

5.2.9. Se não vai com frequência ao teatro, indique os motivos:

- | | |
|---|--------------------------|
| • A oferta é reduzida na região onde resido | <input type="checkbox"/> |
| • Considero os bilhetes muito caros | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto de teatro | <input type="checkbox"/> |
| • Não gosto do público habitual do teatro | <input type="checkbox"/> |
| • Outro motivo | <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.2.10. A última vez que foi ao teatro a que peça assistiu?

5.2.11. Assinale com uma cruz os locais que costuma visitar:

- | | |
|---|---|
| • Museus <input type="checkbox"/> | • Monumentos históricos <input type="checkbox"/> |
| • Galerias de arte <input type="checkbox"/> | • Salas de espetáculo <input type="checkbox"/> |
| • Bibliotecas <input type="checkbox"/> | • Oceanários <input type="checkbox"/> |
| • Feiras do livro <input type="checkbox"/> | • Nenhum <input type="checkbox"/> |
| • Parques temáticos ou de diversão <input type="checkbox"/> | • Outro(s) <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.2.12. Assinale com uma cruz o(s) tipo(s) de leitura que faz:

- | | |
|---|--|
| • Revistas <input type="checkbox"/> | • Revistas de especialidade <input type="checkbox"/> |
| • Livros <input type="checkbox"/> | • Jornais <input type="checkbox"/> |
| • Livros de especialidade..... <input type="checkbox"/> | • Nenhum <input type="checkbox"/> |
| | • Outro(s) <input type="checkbox"/> |

Por favor, especifique:

5.2.13. Indique o nome da última leitura que fez:

6. Alguns aspectos relativos à criança

6.1 A criança frequentou o ensino pré-escolar?

- Sim..... ☐ • Não..... ☐

6.2 A criança frequenta ATL?

- Sim..... ☐ • Não..... ☐ • Não, mas já frequentou..... ☐

6.3 A criança está inscrita em actividades extracurriculares?

- Sim..... ☐ -> passe para a questão seguinte • Não..... ☐ -> passe para a questão 6.5.

6.4. Assinale com uma cruz as actividades extracurriculares em que a criança está inscrita:

- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| • Língua estrangeira | <input type="checkbox"/> | • Ballet/Dança | <input type="checkbox"/> |
| Por favor, especifique: | | • Música..... | <input type="checkbox"/> |
| • Informática | <input type="checkbox"/> | • Expressão plástica | <input type="checkbox"/> |
| • Catequese | <input type="checkbox"/> | • Outro(s) | <input type="checkbox"/> |
| • Desporto | <input type="checkbox"/> | Por favor, especifique: | |
| Por favor, especifique: | | | |

6.5. A criança demonstra apetência por alguma(s) área(s) curricular(es) em particular?

- Sim..... ☐ -> passe para a questão seguinte • Não..... ☐ -> passe para a questão 6.7.

6.6. Indique qual(ais):

6.7. Assinale com uma cruz o tipo de programas de televisão a que a criança assiste habitualmente:

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| • Desenhos animados | <input type="checkbox"/> | • Telenovelas | <input type="checkbox"/> |
| • Programas de entretenimento p/ crianças | <input type="checkbox"/> | • Telejornais | <input type="checkbox"/> |
| • Todo o género de filmes | <input type="checkbox"/> | • <i>Talkshows</i> (p.e., "Noites marcianas") | <input type="checkbox"/> |
| • Filmes infantis | <input type="checkbox"/> | • Programas desportivos | <input type="checkbox"/> |
| • Programas musicais | <input type="checkbox"/> | • Nenhum | <input type="checkbox"/> |
| | | • Outro(s) | <input type="checkbox"/> |
| | | Por favor, especifique: | |

6.8. A criança gosta de ler?

- Sim..... ☐ • Não..... ☐

6.9. Assinale com uma cruz o tipo de leituras que a criança faz:

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| • Livros/Revistas banda desenhada | <input type="checkbox"/> | • Revistas sobre jogos de vídeo | <input type="checkbox"/> |
| • Livros de histórias infantis | <input type="checkbox"/> | • Suplementos infantis dos jornais semanais | <input type="checkbox"/> |
| • Livros de histórias de aventura | <input type="checkbox"/> | • Nenhum | <input type="checkbox"/> |
| | | • Outro(s) | <input type="checkbox"/> |
| | | Por favor, especifique: | |

6.10. A criança tem acesso, no alojamento, a programas de computador que envolvam histórias infantis ou o conto de histórias?

- Sim..... ☐ -> passe para a questão seguinte • Não..... ☐

6.11. Indique qual(ais):

Notas e comentários:

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 5. Quadros relativos à reação das crianças à tarefa de conto da história na primeira fase do estudo piloto

Reações excecionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excecionalmente negativas
1	3	1	1	1

Quadro 1. Reações das crianças à tarefa de conto da história na primeira entrevista (modelo 1, conto da história sem manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto.

	Reações excecionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excecionalmente negativas
Zona rural	1	1	1	1	0
Zona urbana	0	2	0	0	1

Quadro 2. Reações das crianças à tarefa de conto da história na primeira entrevista (modelo 1, conto da história sem manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto, de acordo com a “zona populacional”.

	Reações excecionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excecionalmente negativas
Sexo feminino	1	2	0	0	0
Sexo masculino	0	1	1	1	1

Quadro 3. Reações das crianças à tarefa de conto da história na primeira entrevista (modelo 1, conto da história sem manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto, de acordo com o “sexo”.

	Reações excecionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excecionalmente negativas
1º Ano	0	1	0	0	1
2º Ano	1	1	0	0	0
3º Ano	0	1	0	1	0
4º Ano	0	0	1	0	0

Quadro 4. Reações das crianças à tarefa de conto da história na primeira entrevista (modelo 1, conto da história sem manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto, de acordo com o “ano de escolaridade”.

Reações excecionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excecionalmente negativas
1	3	2	1	0

Quadro 5. Reações das crianças à tarefa de conto da história na segunda entrevista (modelo 2, conto da história com manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto.

	Reações excecionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excecionalmente negativas
Zona rural	0	2	2	0	0
Zona urbana	1	1	0	1	0

Quadro 6. Reações das crianças à tarefa de conto da história na segunda entrevista (modelo 2, conto da história com manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto, de acordo com a “zona populacional”.

	Reações excepcionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excepcionalmente negativas
Sexo feminino	0	3	0	0	0
Sexo masculino	1	0	2	1	0

Quadro 7. Reações das crianças à tarefa de conto da história na segunda entrevista (modelo 2, conto da história com manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto, de acordo com o “sexo”.

	Reações excepcionalmente positivas	Reações positivas	Reações apreensivas	Reações negativas	Reações excepcionalmente negativas
1º Ano	0	1	0	1	0
2º Ano	0	2	0	0	0
3º Ano	1	0	1	0	0
4º Ano	0	0	1	0	0

Quadro 8. Reações das crianças à tarefa de conto da história na segunda entrevista (modelo 2, conto da história com manipulação de materiais) da primeira fase do estudo piloto, de acordo com o “ano de escolaridade”.

Anexo 6. Guiões das entrevistas (modelo 1 e 2) utilizados no estudo principal

Guião da entrevista - modelo 1		
[tarefa de conto da história não envolve a manipulação de materiais]		
	Objetivos/Aspetos a explorar	O que será dito à criança/Questões-tipo a colocar
Fase preparatória	<ul style="list-style-type: none"> Introduzir as crianças no tema da entrevista; Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional; Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças; Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças. 	<p>Olha, estás a ver, estamos ao pé de uma floresta encantada. Devemos seguir sempre pelo caminho até chegarmos ao lago. Não podemos falar alto porque podemos acordar a bruxa que mora naquele castelo e os gigantes que andam por aqueles montes. Está bem? Vamos atravessar o lago de barco para o outro lado. O nosso objetivo é chegar à cabana das histórias. Vamos a isso?</p>
Fase de apresentação	<ul style="list-style-type: none"> Explicar a presença da câmara de filmar. 	<p>Primeiro que tudo queria dizer-te para não te assustares com a câmara de filmar porque ela só está aqui para depois eu me lembrar de todas as coisas que tu me disseste, está bem? Porque nós vamos conversar sobre muitas coisas e depois, se por acaso eu me esquecer de alguma coisa posso ir ver a cassete para me lembrar. Não é para mostrar a ninguém, é só para eu depois me lembrar de tudo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do investigador; Explicar os motivos da entrevista. 	<p>Tu já sabes que me chamo Ana Carla e eu estou muito interessada nas histórias que os meninos contam e na opinião dos meninos sobre muitas coisas que têm a ver com histórias, porque quero fazer um programa/jogo de computador para as crianças contarem histórias. Para isso, eu preciso de conversar com as crianças, não é? E é por isso que nós estamos aqui, a conversar: a tua opinião é muito importante para mim!</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar à criança se está disposta a colaborar; Colocar a criança à vontade para desistir, recusar responder ou interromper a entrevista. 	<p>Não te importas de conversar comigo?</p> <p>Se tu, por algum motivo, não quiseres responder a alguma pergunta, ou se não te apetecer mais conversar comigo, tu dizes, está bem? Ou se quiseres parar durante um bocadinho, para ir à casa de banho ou dar uma voltinha, também me dizes, combinado?</p>
Fase A	<p>Obter dados relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hábitos e preferências de ocupação de tempos livres; Hábitos e preferências lúdicas (brincadeiras, jogos e brinquedos). 	<p>Quando não estás na escola, o que costumavas fazer?</p> <p>Costumas brincar a quê?</p> <p>Gostas mais de brincar a quê?</p> <p>De todos os brinquedos e jogos que tens, de quais gostas mais?</p> <p>Gostas de ver televisão?</p> <p>O que costumavas ver na televisão?</p> <p>Das coisas que vês o que gostas mais?</p>
	<p>Obter dados relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gostos e preferências ao nível das histórias; Histórias conhecidas pelas crianças; Como é que a criança tomou contacto com as histórias que conhece; Hábitos e preferências relativos às formas de tomar contato com as histórias; Hábitos de solicitação do conto de histórias; Hábitos e preferências relativos ao conto de histórias e à leitura de histórias; Hábitos e preferências relativos ao conto de histórias por parte das próprias crianças. 	<p>Gostas de histórias?</p> <p>Que histórias conheces?</p> <p>Como é que as conheceste?</p> <p>Qual é a tua história preferida?</p> <p>Porque é que gostas mais dessa?</p> <p>Costumas pedir para te contarem histórias? A quem? Porquê?</p> <p>Quando te contam histórias, gostas mais que sejam lidas de livros ou inventadas por quem te conta? Porquê?</p> <p>Gostas mais que te contem histórias ou preferes ser tu a ler as histórias dos livros? Porquê?</p> <p>Preferes ler uma história de um livro ou preferes ver o filme sobre a história? Porquê?</p> <p>E tu gostas de contar histórias aos outros?</p> <p>Porque é que não gostas?/ Porque é que gostas?</p> <p>Inventadas por ti ou dos livros? Porque gostas mais de contar dessa maneira?</p>

Fase B	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as ideias das crianças relativamente ao conceito de história e de conto de histórias. • Desenvolver os conceitos principais. 	<p>Na tua opinião, o que é uma história?</p> <p>Se tu tivesses que explicar a um menino mais pequeno do que tu o que é uma história, o que lhe dizias?</p> <p>Disseste-me há pouco que a tua história preferida é "...". O que é que ela tem de diferente das outras para tu gostares mais dela?</p> <p>Por exemplo, vamos comparar uma história a um bolo/sopa. Para fazeres um bolo/sopa, de que é que precisas? E para fazer uma história, precisas de quê?</p> <p>O que é que existe dentro de uma história?</p> <p>O que são personagens?</p> <p>Na tua opinião, as histórias são todas iguais ou são todas diferentes?</p> <p>Porque é que achas que elas são iguais/diferentes?</p> <p>Em que é que são diferentes? / E em que é que são iguais?</p>
Fase C	<ul style="list-style-type: none"> • Obter histórias originais contadas oralmente pelas crianças – apresentação da tarefa de conto da história. 	<p>Bom, agora eu queria pedir-te uma coisa... Queria pedir-te para me contares uma história. Mas não é uma história qualquer! O que eu queria era que me contasses uma história inventada por ti, uma que tu nunca tivesses ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça. Contas-me?</p>
Fase D	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar da originalidade da história contada pela criança; • Recolher dados que permitam compreender o processo de construção da história contada pela criança; • Perceber como é que a criança descreve as personagens que incluiu na sua história; • Perceber como é que a criança descreve os cenários que incluiu na sua história; • Retomar alguns dos conceitos e aspetos introduzidos na Fase B da entrevista. 	<p>Lembras-te de alguma história parecida com essa que me contaste?</p> <p>Como é que tu fizeste para pensares na história?</p> <p>Em que é que tu pensaste para me contares a história?</p> <p>las-te lembrando de quê para inventares a história?</p> <p>Conta-me lá como é que inventaste a história?</p> <p>Que coisas te vieram à cabeça quando estavas a inventar a história?</p> <p>Onde é que foste buscar inspiração para inventares essa história?</p> <p>Em que é que pensaste primeiro? E depois disso?</p> <p>Porque é que começaste a tua história com «.....»?</p> <p>Onde é que foste buscar essa ideia de começar a tua história com «.....»?</p> <p>Na tua opinião, se tivesses começado a história de outra maneira continuava a ser uma história ou achas que não?</p> <p>Olha, fala-me um bocadinho das personagens da tua história.</p> <p>Diz-me uma coisa, onde é que a tua história acontece? Aonde é que ela se passa? Em que sítios?</p>
Fase de conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim. 	<p>Olha, acho que já terminámos. Ajudaste-me bastante.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida ou satisfazer qualquer curiosidade. 	<p>Queres fazer alguma pergunta? Alguma coisa que queiras saber?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração da criança. 	<p>Gostei muito de conversar contigo e agradeço-te muito a tua colaboração.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar a criança a fazer o desenho sobre a história contada. 	<p>Já sabes que vais voltar cá mais uma vez para fazermos coisas diferentes. Agora vamos embora, mas antes de sairmos da floresta encantada eu gostava que fizéssemos um desvio por um atalho que eu conheço para visitar um sítio onde tu podes escrever a tua opinião sobre a nossa conversa ou fazer uma sugestão. Para além disso, eu queria pedir-te uma última coisa. Gostava muito que tu fizesses um desenho sobre a história que me contaste, está bem? Vamos lá, então!</p>

Guião da entrevista - modelo 2		
[tarefa de conto da história envolve a manipulação de materiais]		
	Objetivos/Aspetos a explorar	O que será dito à criança/Questões-tipo a colocar
Fase preparatória	<ul style="list-style-type: none">• Introduzir as crianças no tema da entrevista;• Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional;• Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças;• Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças.	Cá estamos nós de novo na floresta encantada. Não te esqueças que não devemos sair do caminho e que temos que falar baixinho até chegarmos à cabana das histórias. Como tu até já sabes o caminho podias levar o barco para eu tirar uma soneca no caminho. Está bem? Vamos lá!
Fase de contextualização	<ul style="list-style-type: none">• Relembrar à criança os assuntos abordados na entrevista anterior.	Bem, tu já cá estiveste e da outra vez nós conversámos sobre muita coisa. Lembras-te? Conversámos sobre as coisas que tu gostas mais e as que gostas menos, conversámos sobre as histórias que tu conheces, como é que as conheceste. Depois tu deste a tua opinião sobre vários assuntos. E no fim, contaste-me uma história. Não foi?
Fase A	<p>Apresentação da tarefa à criança, fazendo-a compreender:</p> <p><input type="checkbox"/> Que o objetivo é o conto de uma história original;</p> <p><input type="checkbox"/> Que deve escolher, no máximo, nove itens de entre os materiais disponíveis para com eles contar a história.</p> <ul style="list-style-type: none">• Obter histórias originais contadas pelas crianças por recurso à manipulação dos materiais.	<p>Bom, hoje eu queria pedir-te para me contares outra história, mas de maneira um bocadinho diferente.</p> <p>Tu já sabes que tem que ser uma história inventada por ti, uma que nunca que tenhas ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça.</p> <p>Mas hoje eu gostava que tu abrisses aquela cortina. Aí do “cantinho da tralha” eu gostava que tu escolheesses, no máximo, 9 coisas para usares na tua história. Está bem?</p> <p>Escolhes as coisas e quando estiveres preparado(a) dizes, combinado?</p>
Fase B	<ul style="list-style-type: none">• Averiguar os motivos da escolha dos materiais para o conto da história;• Recolher dados que permitam compreender o processo de construção da história contada pela criança;• Perceber como é que a criança descreve as personagens que incluiu na sua história;• Perceber como é que a criança descreve os cenários que incluiu na sua história;• Retomar alguns dos conceitos e aspetos introduzidos na primeira entrevista;• Averiguar a preferência por e a dificuldade percebida de ambas as tarefas de conto da história.	<p>Porque é que tu escolheste essas coisas para colocar na tua história e não escolheste outras?</p> <p>Como é que tu fizeste para pensares na história?</p> <p>Conta-me lá como é que inventaste a história?</p> <p>Pensaste primeiro no que ias escolher e só depois na história ou pensaste primeiro na história e só depois escolheste os bonecos?</p> <p>las-te lembrando de quê para inventares a história?</p> <p>Que coisas te vieram à cabeça quando estavas a inventar a história?</p> <p>Onde é que foste buscar inspiração para inventares essa história?</p> <p>Em que é que pensaste primeiro? E depois disso?</p> <p>Olha, fala-me um bocadinho das personagens da tua história.</p> <p>Diz-me uma coisa, onde é que a tua história acontece? Aonde é que ela se passa? Em que sítios? Diz-me como são esses sítios.</p> <p><i>Questões contextuais sobre as opções estruturais da criança.</i></p> <p><i>Questões contextuais sobre as convenções utilizadas pela criança na história.</i></p> <p><i>Questões de confrontação com as opiniões dadas pelas crianças na primeira entrevista.</i></p> <p>Como é que tu gostaste mais de contar a história, com os bonecos ou sem bonecos?</p> <p>E como é que tu achaste mais fácil contar a história, com ou sem os bonecos?</p>

Fase C	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a apetência e literacia tecnológica das crianças; • Introduzir a temática dos programas informáticos de suporte ao conto de histórias; • Explorar as expectativas das crianças face a uma aplicação de suporte ao conto de histórias. 	<p>Gostas de computadores? Costumas usar/mexer em computadores? Onde? Costumas utilizar o computador para quê? Já fizeste histórias no computador? Como? Gostaste? Olha, vamos brincar um bocadinho ao “faz-de-conta”, ok? Então, faz-de-conta que tu eras assim um cientista, especialista em jogos/programas de computador para crianças! E estás a inventar um jogo/programa de computador, mesmo muito fixe, para as crianças contarem histórias. Como é que esse jogo/programa é? O que é que tu achas que o jogo/programa tinha que ter para os meninos gostarem muito e inventarem histórias muito giras?</p> <p><i>Questões contextuais sobre as respostas da criança.</i></p>
Fase de conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim. 	<p>Olha, acho que já terminámos. Ajudaste-me bastante.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida ou satisfazer qualquer curiosidade. 	<p>Queres fazer alguma pergunta? Alguma coisa que queiras saber?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração da criança. 	<p>Gostei muito de conversar contigo e agradeço-te muito a tua colaboração.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar a criança a fazer o desenho sobre o jogo/programa de computador para o conto de histórias. 	<p>Agora vamos embora, mas antes de sairmos da floresta encantada eu gostava que fossemos novamente visitar aquele sítio dos desenhos, lembraste? Mas desta vez, eu gostava que tu fizesses um desenho sobre o jogo/programa de computador que inventaste!</p>

Anexo 7. Unidades principais de conhecimento do inquérito por questionário aos encarregados de educação

[1] Núcleo familiar da criança

Por núcleo familiar da criança considerou-se o conjunto de indivíduos que residiam no mesmo alojamento que a criança, que com ela partilhavam uma relação de parentesco próxima, e em que um ou mais indivíduos detinham a tutela legal da criança ou eram reconhecidos como seus encarregados de educação.

No sentido de caracterizar a dimensão e a tipologia do núcleo familiar das crianças, o questionário procurou observar o número de pessoas que compunham o núcleo familiar, incluindo a própria criança (questão 1.1), a relação com a criança das pessoas adultas que com ela coabitavam (questão 1.2) e o número de irmãos/irmãs não casados da criança que habitavam no mesmo alojamento (questão 1.3).

Relativamente a esta unidade principal de conhecimento, o questionário integrava ainda questões que tinham por objetivo a recolha de dados que nos permitissem conhecer a forma como o núcleo familiar das crianças utilizava o rendimento de que dispunha, a existência dos designados sinais exteriores de riqueza e ainda a existência, no alojamento, de tecnologias e serviços, a tipologia destas tecnologias e destes serviços, e a tipologia de utilização das tecnologias disponíveis.

Estes dados visavam caracterizar, de forma geral e juntamente com outros, o nível socioeconómico dos núcleos familiares, e os níveis de literacia tecnológica. Nesta medida, o questionário procurou observar as seguintes características:

- Número de pessoas do núcleo familiar que possuíam viatura;
- Número de pessoas do núcleo familiar que possuíam telemóvel;
- Existência de elementos do núcleo familiar proprietários de alojamento de uso sazonal/secundário;
- Arrendamento de alojamento de uso sazonal/secundário;
- Hábito de férias no estrangeiro;
- Acesso a computadores no alojamento;
- Número de computadores existentes no alojamento;
- Tipo de computadores existentes no alojamento;
- Tipo de utilização que o núcleo familiar fazia dos computadores;
- Tipo de periféricos informáticos existentes no alojamento;
- Tipo de equipamentos e serviços existentes no alojamento.

[2] Alojamento do núcleo familiar da criança

Entendeu-se por alojamento do núcleo familiar da criança o local, cercado por paredes de qualquer tipo, coberto e independente, que se destinava à habitação dos elementos constituintes do núcleo familiar e que constituía a sua residência habitual.

As questões associadas a esta unidade de conhecimento, que tiveram por objetivo obter dados que nos permitissem caracterizar a tipologia do alojamento dos núcleos familiares, perceber a existência de situações de índices elevados de lotação destes alojamentos, bem como concorrer para a caracterização socioeconómica dos núcleos familiares, procuraram observar as características seguintes:

- Tipo de alojamento;
- Número de divisões;
- Existência de elementos do núcleo familiar proprietários de alojamento;
- Encargos mensais associados à aquisição do alojamento;
- Forma de arrendamento do alojamento;
- Encargos mensais associados ao arrendamento do alojamento.

[3] e [4] Pai e Mãe, ou encarregados de educação/coabitantes do sexo masculino/feminino responsáveis pela criança

Estas unidades de conhecimento diziam respeito aos progenitores da criança ou, no caso da criança não viver com os pais, os encarregados de educação e responsáveis legais pela criança, isto é, quem coabitasse com criança e legalmente assumisse as funções e responsabilidades dos progenitores/encarregados de educação.

Com o conjunto de questões associadas a estas unidades de conhecimento, procurou-se caracterizar os pais/encarregados de educação ao nível da idade, nacionalidade, alfabetismo, habitações académicas, grupo socioeconómico a que pertenciam, escalão de rendimentos mensais e hábitos socioculturais, pretendendo observar-se as características:

- Data de nascimento;
- Nacionalidade;
- Alfabetismo;
- Frequência de sistema de ensino;
- Nível de ensino mais elevado que frequentou;
- Conclusão do nível de ensino mais elevado que frequentou;
- Nomenclatura do curso superior;
- Principal meio de vida;
- Profissão principal;
- Tarefas principais que desempenhava;
- Forma de exercício da profissão;
- Atividade principal da empresa, entidade, organismo ou exploração onde exercia a profissão principal;
- Número de pessoas que trabalham na empresa, entidade, organismo ou exploração onde exercia a profissão principal;
- Escalão em que se inseriam os rendimentos obtidos no exercício da profissão principal;
- Hábito de prática de desporto;

- Desportos praticados;
- Existência de atividades de ocupação de tempos livres;
- Atividades de ocupação de tempos livres praticadas;
- Hábito de ir ao cinema/teatro;
- Motivos para não ir ao cinema/teatro habitualmente;
- Nome do último filme/peça a que assistiu;
- Locais que costuma visitar;
- Tipos de leitura;
- Nome da última leitura que fez.

[5] Criança

Esta unidade de conhecimento dizia respeito a cada um dos indivíduos que integravam os subgrupos de estudo, e por referência a quem se constitui o próprio questionário. As questões associadas a esta unidade procuravam observar as características seguintes:

- Frequência de ensino pré-escolar;
- Frequência de ATL;
- Inscrição em atividades extracurriculares;
- Atividades extracurriculares em que a criança estava inscrita;
- Apetência por área curricular;
- Área curricular pela qual demonstrava apetência;
- Tipo de programas de televisão a que assistia habitualmente;
- Apetência pela leitura;
- Tipo de leituras;
- Acesso no alojamento a programas de computador que envolvessem histórias infantis ou o conto de histórias;
- Programas de computador que envolvessem histórias infantis ou o conto de histórias a que tinha acesso no alojamento.

Anexo01_DiG. Guião pré-piloto

Guião pré-piloto (modelo 1, tarefa não envolve a manipulação de materiais)			
	Objetivos	Aspetos a explorar	Questões-tipo a colocar
Fase A	Construir uma relação de familiaridade com a criança e obter dados para a caraterização dos subgrupos, relativamente: <ul style="list-style-type: none">• Aos hábitos e preferências de ocupação de tempos livres;• Às preferências e desempenhos escolares;• À variável extrínseca preferências e atitudes das crianças face à leitura e ao conto de histórias.	Área escolar preferida; Área escolar em que obtém melhores resultados; Atividades preferidas nos recreios; Hábitos e preferências televisivas; Hábitos e preferências de leitura; Hábitos e preferências de ocupação de tempos livres; Preferências lúdicas (brincadeiras, jogos e brinquedos); Hábitos e preferências relativamente a histórias e ao conto de histórias.	Na escola qual é a tua matéria preferida? Em que matéria tens melhores notas? O que fazes nos recreios? O que gostas mais de fazer? Em casa, gostas de ver televisão? O que gostas mais de ver na televisão? Gostas de ler? O que gostas mais de ler? Tens um livro preferido? Em casa, quando não tens escola, o que fazes? Gostas mais de brincar a quê? De todos os brinquedos que tens, de quais gostas mais? Gostas de histórias? Há alguma história da qual gostes mais do que as outras? Gostas que te contem histórias? Pedes que te contem? A quem? Gostas de contar histórias aos outros?
Fase B	Explorar as ideias das crianças relativamente ao conceito de história e seus elementos constituintes; Desenvolver os conceitos principais.	História; Contar histórias; Personagens; (...)	Questão de iniciação ou exploratória: Na tua opinião, o que é uma história? Seguem-se questões de desenvolvimento/elaboração e questões de certificação, de natureza contextual.
Fase C	Obter histórias originais contadas oralmente pelas crianças; Explorar o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada.		Apresentação da tarefa: Contas-me uma história inventada por ti? <

Anexo02_DIG. Guiões piloto – 1.ª fase (modelos 1 e 2)

Guião piloto – 1.ª fase (modelo 1, tarefa não envolve a manipulação de materiais)		
	Objetivos/Aspetos a explorar	O que será dito à criança/Questões-tipo a colocar
Fase preparatória	Introduzir as crianças no tema da entrevista; Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional; Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças; Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças.	Olha, estás a ver, estamos ao pé de uma floresta encantada. Devemos seguir sempre pelo caminho até chegarmos ao lago. Não podemos falar alto porque podemos acordar a bruxa que mora naquele castelo e os gigantes que andam por aqueles montes. Está bem? Vamos atravessar o lago de barco para o outro lado. O nosso objetivo é chegar à cabana das histórias. Vamos a isso?
Fase de apresentação	Apresentação do investigador; Explicar os motivos da entrevista.	Deixa-me agora dizer-te o meu nome e explicar-te o que estamos aqui a fazer, está bem? Eu chamo-me Ana Carla e estou a estudar as histórias que os meninos contam, quais as histórias que gostam mais e as que gostam menos, a opinião dos meninos sobre muitas coisas que têm a ver com histórias para, no fim do estudo, fazer um programa de computador para as crianças contarem histórias. Para isso, eu preciso de conversar com os meninos, porque o que me interessa mesmo é a vossa opinião. Por isso é que eu estou aqui contigo, para conversarmos, fazer-te algumas perguntas sobre os teus gostos, as tuas preferências.
	Perguntar à criança se está disposta a colaborar.	Não te importas de colaborar comigo? Não te importas de conversar comigo?
	Colocar as crianças à vontade para desistirem, recusarem responder ou interromperem a entrevista.	Se tu, por algum motivo, não quiseres responder a alguma pergunta ou se não te apetecer mais conversar comigo, tu dizes, está bem? Ou se quiseres parar durante um bocadinho, para ir à casa de banho ou dar uma voltinha, também me dizes, combinado?
	Colocar questões introdutórias, que permitam estabelecer um primeiro contacto.	Então e tu? Como te chamas? Quantos anos tens? Em que ano andas? (...)
Fase A	Área escolar preferida; Área escolar em que obtém melhores resultados; Atividades habituais e preferidas nos recreios; Hábitos e preferências de ocupação de tempos livres; Hábitos e preferências lúdicas (brincadeiras, jogos e brinquedos); Hábitos e preferências televisivas (horários e programas); Hábitos e preferências relativamente a histórias e ao conto de histórias; Hábitos e preferências de leitura.	Na escola, o que gostas mais de fazer? Das coisas que a professora pede para fazeres quais é que tu preferes? Em que é que tu achas que és melhor? E nos recreios, o que costumavas fazer? E dessas coisas que costumavas fazer, quais são as que mais gostas? E quando não estás na escola, o que costumavas fazer? Gostas mais de brincar a quê? De todos os brinquedos e jogos que tens, de quais gostas mais? Há algum brinquedo que tu não tenhas mas que gostasses muito de ter, que até já tenhas pedido para te oferecerem nos anos ou no Natal? Gostas de ver televisão? O que gostas mais de ver na televisão? Gostas de histórias? Que histórias conheces? Como é que as conheceste? Tens algumas histórias das quais gostes mais? Porque gostas mais dessa(s)? Gostas mais que te contem histórias ou preferes ler histórias dos livros? Quando te contam histórias, gostas mais que sejam lidas de livros ou inventadas por quem te conta? Porquê? Preferes ler uma história de um livro ou preferes ver o filme sobre a história? Costumas pedir para te contarem histórias? A quem? Porquê? E tu, gostas de contar histórias aos outros? Inventadas por ti ou dos livros?

Fase B	<p>Explorar as ideias das crianças relativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao conceito de história; • Ao conceito de personagem; • Às convenções associadas às histórias; • À utilidade/serventia das histórias e do conto de histórias; • Aos diferentes tipos de histórias; <p>Desenvolver os conceitos principais.</p>	<p>Na tua opinião, o que é uma história?</p> <p>Disseste-me há pouco que a tua história preferida é "...". O que é que ela tem de diferente das outras para tu gostares mais dela?</p> <p>Por exemplo, vamos comparar uma história a um bolo/sopa. Para fazeres um bolo/sopa, de que é que precisas? E para fazer uma história, precisas de quê?</p> <p>O que é que existe dentro de uma história para lhe chamarmos história? O que são personagens?</p> <p>As histórias são todas iguais? Em que é que são diferentes? E em que é que são iguais?</p> <p>Na tua opinião, para que servem as histórias?</p> <p>Porque é que tu achas que as pessoas contam histórias?</p>
Fase C	Obter histórias originais contadas oralmente pelas crianças – apresentação da tarefa de conto da história.	<p>Bom, agora eu queria pedir-te uma coisa... Queria pedir-te para me contares uma história. Mas não é uma história qualquer! O que eu queria era que me contasses uma história inventada por ti, uma que tu nunca tivesses ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça. Contas-me?</p>
Fase D	Explorar o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada.	<p>Seguem-se questões exploratórias, de desenvolvimento e de certificação que explorem o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lembras-te de alguma história parecida com essa que me contaste? • Em que é que pensaste para me contares essa história? las-te lembrando de quê?
Fase de conclusão	<p>Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim;</p> <p>Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida ou satisfazer qualquer curiosidade;</p> <p>Agradecer a colaboração da criança;</p> <p>Convidar a criança a fazer o desenho sobre a história contada.</p>	<p>Olha, acho que já terminámos. Ajudaste-me bastante.</p> <p>Queres fazer alguma pergunta? Alguma coisa que queiras saber?</p> <p>Gostei muito de conversar contigo e agradeço-te muito a tua colaboração.</p> <p>Já sabes que vais voltar cá mais uma vez para fazermos coisas diferentes. Agora vamos embora, mas antes de sairmos da floresta encantada eu gostava que fizéssemos um desvio por um atalho que eu conheço para visitar um sítio onde tu podes escrever a tua opinião sobre a nossa conversa ou fazer uma sugestão. Para além disso, eu queria pedir-te uma última coisa. Gostava muito que tu fizesses um desenho sobre a história que me contaste, está bem? Vamos lá, então!</p>

Guião piloto – 1.ª fase
(modelo 2, tarefa envolve a manipulação de materiais)

	Objetivos/Aspetos a explorar	O que será dito à criança/Questões-tipo a colocar
Fase preparatória	<p>Introduzir as crianças no tema da entrevista;</p> <p>Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional;</p> <p>Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças;</p> <p>Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças.</p>	<p>Cá estamos nós de novo na floresta encantada. Não te esqueças que não devemos sair do caminho e que temos que falar baixinho até chegarmos à cabana das histórias. Como tu até já sabes o caminho podias levar o barco para eu tirar uma soneca no caminho. Está bem? Vamos lá!</p>
Fase A	<p>Apresentação da tarefa à criança, fazendo-a compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que o objetivo é o conto de uma história original; • Que deve escolher, no máximo, nove itens de entre os materiais disponíveis para com eles contar a história. <p>Obter histórias originais contadas pelas crianças por recurso à manipulação dos materiais.</p>	<p>Bom, hoje eu queria pedir-te uma coisa um bocadinho diferente. Queria pedir-te para me contares outra história. Já sabes que tem que ser uma história inventada por ti, uma que tu nunca tivesses ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça.</p> <p>Mas hoje eu gostava que tu abrisse aquela cortina. Aí do "cantinho da tralha" eu queria que tu escolheesses, no máximo, 9 coisas para usares na tua história. Está bem?</p> <p>Escolhes as coisas e pensas na história e quando estiveres preparado(a) dizes, combinado?</p>

Fase B	Averiguar os motivos da escolha dos materiais; Explorar o processo de construção, sequenciação e estruturação da história contada; Retomar alguns dos conceitos e aspetos introduzidos na primeira entrevista.	Seguem-se questões exploratórias, de desenvolvimento e de certificação, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que tu escolheste essas coisas para colocar na tua história e não escolheste outras? • Lembras-te de alguma história parecida com essa que me contaste? • Em que é que pensaste para me contares essa história? • Ias-te lembrando de quê? • Em que é que pensaste primeiro? E depois disso? • Pensaste primeiro no que ias escolher e só depois na história ou pensaste primeiro na história e só depois escolheste os bonecos?
Fase C	Compreender a apetência e literacia tecnológica das crianças; Introduzir a temática dos programas informáticos de suporte ao conto de histórias; Explorar as expectativas das crianças face a uma aplicação de suporte ao conto de histórias.	Gostas de computadores? Costumas usar/mexer em computadores? Onde? Costumas utilizar o computador para quê? Já fizeste histórias no computador? Como? Gostaste? Se fosses tu a inventar um programa/jogo de computador para contar histórias como é que ele seria? <i>Questões contextuais sobre as respostas da criança</i>
Fase de conclusão	Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim; Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida ou satisfazer qualquer curiosidade; Agradecer a colaboração da criança; Convidar a criança a fazer o desenho sobre a história contada.	Olha, acho que já terminámos. Ajudaste-me bastante. Queres fazer alguma pergunta? Alguma coisa que queiras saber? Gostei muito de conversar contigo e agradeço-te muito a tua colaboração. Agora vamos embora, mas antes de sairmos da floresta encantada eu gostava que fossemos novamente visitar aquele sítio dos desenhos, lembraste? E podes voltar a fazer um desenho sobre a história que contaste e escrever a tua opinião ou fazer uma sugestão!

Anexo03_DiG. Autorização dos encarregados de educação para participação no estudo



Universidade de Aveiro

Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

Projeto: Quando as crianças contam histórias: estudo para o desenvolvimento de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias por crianças do 1.º CEB

Exmo. Senhor(a)

No âmbito do projeto de doutoramento cujo tema pode sintetizar-se no título acima, orientado por A. Moreira, venho por este meio solicitar a autorização de V. Exa. para a deslocação do seu educando _____ ao Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, em dois dias do corrente mês (com aviso prévio), durante um período de sensivelmente 2 horas por dia, para a realização de duas entrevistas sobre histórias infantis.

Autorizo ☐ Não autorizo ☐

Assinatura do Encarregado
de Educação

(por favor, devolver até _____)

Assinatura do Orientador
(Prof. Doutor António Moreira)

Assinatura da Investigadora
(Ana Carla Amaro)

Anexo02_DIG. Guiões piloto – 2.ª fase (modelos 1 e 2)

Guião piloto – 2.ª fase (modelo 1, tarefa não envolve a manipulação de materiais)		
	Objetivos/Aspetos a explorar	O que será dito à criança/Questões-tipo a colocar
Fase preparatória	Introduzir as crianças no tema da entrevista; Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional; Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças; Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças.	Olha, estás a ver, estamos ao pé de uma floresta encantada. Devemos seguir sempre pelo caminho até chegarmos ao lago. Não podemos falar alto porque podemos acordar a bruxa que mora naquele castelo e os gigantes que andam por aqueles montes. Está bem? Vamos atravessar o lago de barco para o outro lado. O nosso objetivo é chegar à cabana das histórias. Vamos a isso?
Fase de apresentação	Apresentação do investigador; Explicar os motivos da entrevista.	Deixa-me agora dizer-te o meu nome e explicar-te o que estamos aqui a fazer, está bem? Eu chamo-me Ana Carla e estou a estudar as histórias que os meninos contam, quais as histórias que gostam mais e as que gostam menos, a opinião dos meninos sobre muitas coisas que têm a ver com histórias para, no fim do estudo, fazer um programa de computador para as crianças contarem histórias. Para isso, eu preciso de conversar com os meninos, porque o que me interessa mesmo é a vossa opinião. Por isso é que eu estou aqui contigo, para conversarmos, fazer-te algumas perguntas sobre os teus gostos, as tuas preferências.
	Perguntar à criança se está disposta a colaborar.	Não te importas de colaborar comigo? Não te importas de conversar comigo?
	Colocar as crianças à vontade para desistirem, recusarem responder ou interromperem a entrevista.	Se tu, por algum motivo, não quiseses responder a alguma pergunta ou se não te apetecer mais conversar comigo, tu dizes, está bem? Ou se quiseses parar durante um bocadinho, para ir à casa de banho ou dar uma voltinha, também me dizes, combinado?
	Colocar questões introdutórias, que permitam estabelecer um primeiro contacto.	Então e tu? Como te chamas? Quantos anos tens? Em que ano andas? (...)
Fase A	Obter dados relativos a: • Hábitos e preferências de ocupação de tempos livres; • Hábitos e preferências lúdicas (brincadeiras, jogos e brinquedos).	Quando não estás na escola, o que costumavas fazer? Costumas brincar a quê? Gostas mais de brincar a quê? De todos os brinquedos e jogos que tens, de quais gostas mais? Gostas de ver televisão? O que costumavas ver na televisão? Das coisas que vês o que gostas mais?
	Obter dados relativos a: • Gostos e preferências ao nível das histórias; • Histórias conhecidas pelas crianças; • Como é que a criança tomou contacto com as histórias que conhece; • Hábitos e preferências relativos às formas de tomar contacto com as histórias; • Hábitos de solicitação do conto de histórias; • Hábitos e preferências relativos ao conto de histórias e à leitura de histórias; • Hábitos e preferências relativos ao conto de histórias por parte das próprias crianças.	Gostas de histórias? Que histórias conheces? Como é que as conheceste? Há alguma história ou histórias das quais gostes mais? Que seja a tua preferida? Porque é que gostas mais dessa(s)? Se gostas mas dessa do que das outras então ela deve ter qualquer coisa de diferente ou especial. O que é? Costumas pedir para te contarem histórias? A quem? Porquê? Quando te contam histórias, gostas mais que sejam lidas de livros ou inventadas por quem te conta? Porquê? Gostas mais que te contem histórias ou preferes ser tu a ler as histórias dos livros? Porquê? Preferes ler uma história de um livro ou preferes ver o filme sobre a história? Porquê? E tu, gostas de contar histórias aos outros? Porque é que não gostas?/ Porque é que gostas? Inventadas por ti ou dos livros? Porque gostas mais de contar dessa maneira?

Fase B	Explorar as ideias das crianças relativamente ao conceito de história e de conto de histórias. Desenvolver os conceitos principais.	Na tua opinião, o que é uma história? Disseste-me há pouco que a tua história preferida é "...". O que é que ela tem de diferente das outras para tu gostares mais dela? Por exemplo, vamos comparar uma história a um bolo/sopa. Para fazeres um bolo/sopa, de que é que precisas? E para fazer uma história, precisas de quê? O que é que existe dentro de uma história? O que são personagens? Na tua opinião, as histórias são todas iguais ou são todas diferentes? Porque é que achas que elas são iguais/diferentes? Em que é que são diferentes? / E em que é que são iguais? Na tua opinião, para que servem as histórias? Porque é que tu achas que as pessoas contam histórias?
Fase C	Obter histórias originais contadas oralmente pelas crianças – apresentação da tarefa de conto da história.	Bom, agora eu queria pedir-te uma coisa... Queria pedir-te para me contares uma história. Mas não é uma história qualquer! O que eu queria era que me contasses uma história inventada por ti, uma que tu nunca tivesses ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça. Contas-me?
Fase D	Averiguar da originalidade da história contada pela criança; Recolher dados que permitam compreender o processo de construção da história contada pela criança; Perceber como é que a criança descreve as personagens que incluiu na sua história; Perceber como é que a criança descreve os cenários que incluiu na sua história; Retomar alguns dos conceitos e aspetos introduzidos na Fase B da entrevista.	Lembras-te de alguma história parecida com essa que me contaste? Como é que tu fizeste para pensares na história? Em que é que tu pensaste para me contares a história? Ias-te lembrando de quê para inventares a história? Conta-me lá como é que inventaste a história? Que coisas te vieram à cabeça quando estavas a inventar a história? Onde é que foste buscar inspiração para inventares essa história? Em que é que pensaste primeiro? E depois disso? Olha, fala-me um bocadinho das personagens da tua história. Diz-me uma coisa, onde é que a tua história acontece? Aonde é que ela se passa? Em que sítios? Diz-me como são esses sítios. Porque é que começaste a tua história com «.....»? Na tua opinião, se tivesses começado a história de outra maneira continuava a ser uma história ou achas que não? De que é que tu precisaste para construir essa história que me contaste?
Fase de conclusão	Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim; Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida ou satisfazer qualquer curiosidade; Agradecer a colaboração da criança; Convidar a criança a fazer o desenho sobre a história contada.	Olha, acho que já terminámos. Ajudaste-me bastante. Queres fazer alguma pergunta? Alguma coisa que queiras saber? Gostei muito de conversar contigo e agradeço-te muito a tua colaboração. Já sabes que vais voltar cá mais uma vez para fazermos coisas diferentes. Agora vamos embora, mas antes de sairmos da floresta encantada eu gostava que fizéssemos um desvio por um atalho que eu conheço para visitar um sítio onde tu podes escrever a tua opinião sobre a nossa conversa ou fazer uma sugestão. Para além disso, eu queria pedir-te uma última coisa. Gostava muito que tu fizesses um desenho sobre a história que me contaste, está bem? Vamos lá, então!

Guião piloto – 2.ª fase (modelo 2, tarefa envolve a manipulação de materiais)		
	Objetivos/Aspetos a explorar	O que será dito à criança/Questões-tipo a colocar
Fase preparatória	Introduzir as crianças no tema da entrevista; Conferir ludicidade ao ato da entrevista, como fator motivacional; Ajudar a dissipar qualquer resquício de constrangimento por parte das crianças; Ajudar na aproximação e identificação entre a investigadora e as crianças.	Cá estamos nós de novo na floresta encantada. Não te esqueças que não devemos sair do caminho e que temos que falar baixinho até chegarmos à cabana das histórias. Como tu até já sabes o caminho podias levar o barco para eu tirar uma soneca no caminho. Está bem? Vamos lá!

Fase de contextualização	<p>Relembrar à criança os assuntos abordados na entrevista anterior.</p>	<p>Bem, tu já cá estiveste e da outra vez nós conversámos sobre muita coisa. Lembras-te? Conversámos sobre as coisas que tu gostas mais e as que gostas menos, conversámos sobre as histórias que tu conheces, como é que as conheceste. Depois tu deste a tua opinião sobre vários assuntos. E no fim, contaste-me uma história. Não foi?</p>
Fase A	<p>Apresentação da tarefa à criança, fazendo-a compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que o objetivo é o conto de uma história original; • Que deve escolher, no máximo, nove itens de entre os materiais disponíveis para com eles contar a história. <p>Obter histórias originais contadas pelas crianças por recurso à manipulação dos materiais.</p>	<p>Bom, hoje eu queria pedir-te uma coisa um bocadinho diferente. Queria pedir-te para me contares outra história. Já sabes que tem que ser uma história inventada por ti, uma que tu nunca tivesses ouvido ou lido em lado nenhum, uma saída da tua cabeça.</p> <p>Mas hoje eu gostava que tu abrisses aquela cortina. Aí do “cantinho da tralha” eu queria que tu escolheesses, no máximo, 9 coisas para usares na tua história. Está bem?</p> <p>Escolhes as coisas e pensas na história e quando estiveres preparado(a) dizes, combinado?</p>
Fase B	<p>Averiguar os motivos pelos quais a criança escolheu determinados materiais para contar a história;</p> <p>Recolher dados que permitam compreender o processo de construção da história contada pela criança;</p> <p>Perceber como é que a criança descreve as personagens incluiu na sua história;</p> <p>Perceber como é que a criança descreve os cenários que incluiu na sua história;</p> <p>Retomar alguns dos conceitos e aspetos introduzidos na primeira entrevista.</p>	<p>Porque é que tu escolheste essas coisas para colocar na tua história e não escolheste outras?</p> <p>Como é que tu fizeste para pensares na história?</p> <p>Conta-me lá como é que inventaste a história?</p> <p>Pensaste primeiro no que ias escolher e só depois na história ou pensaste primeiro na história e só depois escolheste os bonecos?</p> <p>Ias-te lembrando de quê para inventares a história?</p> <p>Que coisas te vieram à cabeça quando estavas a inventar a história?</p> <p>Onde é que foste buscar inspiração para inventares essa história?</p> <p>Em que é que pensaste primeiro? E depois disso?</p> <p>Olha, fala-me um bocadinho das personagens da tua história.</p> <p>Diz-me uma coisa, onde é que a tua história acontece? Aonde é que ela se passa? Em que sítios? Diz-me como são esses sítios.</p> <p><i>Questões contextuais sobre as opções estruturais da criança.</i></p> <p><i>Questões contextuais sobre as convenções utilizadas pela criança na história.</i></p> <p><i>Questões de confrontação com as opiniões dadas pelas crianças na primeira entrevista.</i></p>
Fase C	<p>Compreender a apetência e literacia tecnológica das crianças;</p> <p>Introduzir a temática dos programas informáticos de suporte ao conto de histórias;</p> <p>Explorar as expectativas das crianças face a uma aplicação de suporte ao conto de histórias.</p>	<p>Gostas de computadores?</p> <p>Costumas usar/mexer em computadores? Onde?</p> <p>Costumas utilizar o computador para quê?</p> <p>Já fizeste histórias no computador? Como? Gostaste?</p> <p>Se fosses tu a inventar um programa/jogo de computador para contar histórias como é que ele seria?</p> <p><i>Questões contextuais sobre as respostas da criança.</i></p>
Fase de conclusão	<p>Informar a criança de que a entrevista chegou ao fim;</p> <p>Colocar a criança à vontade para colocar alguma questão, tirar alguma dúvida ou satisfazer qualquer curiosidade;</p> <p>Agradecer a colaboração da criança;</p> <p>Convidar a criança a fazer o desenho sobre a história contada.</p>	<p>Olha, acho que já terminámos. Ajudaste-me bastante.</p> <p>Queres fazer alguma pergunta? Alguma coisa que queiras saber?</p> <p>Gostei muito de conversar contigo e agradeço-te muito a tua colaboração.</p> <p>Agora vamos embora, mas antes de sairmos da floresta encantada eu gostava que fossemos novamente visitar aquele sítio dos desenhos, lembraste? E podes voltar a fazer um desenho sobre a história que contaste e escrever a tua opinião ou fazer uma sugestão!</p>

Anexo05_DIG. Lista utilizada para a codificação das unidades narrativas mínimas das histórias

Parte introdutória (situação inicial + parte preparatória)

- α Situação inicial (representa a abertura do conto, que normalmente começa pela definição espaço-temporal convencionalizada, e onde se enumeram os membros da família, ou o futuro herói, que é apresentado pelo nome ou pela descrição do seu estado)
- β Afastamento (um dos elementos da família afasta-se de casa)
 - β^1 Afastamento de um adulto
 - β^2 Morte dos pais
 - β^3 Afastamento dos membros da nova geração
 - β^4 O herói afasta-se de casa
- γ^1 Interdição (é imposta ao herói)
- γ^2 Ordem ou proposta
- δ^1 Transgressão da interdição (pelo herói)
- δ^2 Execução da ordem/Aceitação da Proposta
- δ^3 Transgressão sem interdição

[Entra o agressor]

- ε Interrogação (o agressor tenta obter informações)
- ε^1 Interrogação tem por finalidade descobrir um local
- ε^2 Interrogação do agressor diretamente à sua vítima
- ε^3 Interrogação por pessoas interpostas
- ζ Informação (o agressor recebe informações sobre a sua vítima)
 - ζ^1 O agressor recebe imediatamente uma resposta à sua pergunta
 - ζ^2 A vítima responde ao seu agressor
 - ζ^3 A vítima responde à pessoa interposta
- η Engano (o agressor tenta enganar a sua vítima)
 - η^1 Tentativa de enganar a vítima por persuasão (oferece ou propõe algo)
 - η^2 O agressor age utilizando meios mágicos

- η^3 O agressor age utilizando meios enganosos ou violentos
- η^4 São utilizados meios violentos, mas não existe um agressor explícito
- θ Cumplicidade (a vítima deixa-se enganar e ajuda o inimigo sem o saber)
- θ^1 O herói deixa-se convencer
- θ^2 Reage mecanicamente à utilização dos meios mágicos ou outros
- θ^3 Reage como se tivesse sido alvo da utilização dos meios mágicos ou outros mas sem que exista, de facto, essa utilização
- x Malfeitoria prévia

Parte principal (nó da intriga + desenvolvimento + desenlace)

- A Malfeitoria (o agressor faz mal a um dos elementos da família/vítima ou prejudica-o)
- A^1 Rapto
- A^2 Roubo
- A^{II} Supressão violenta do auxiliar mágico
- A^3 Pilha ou estraga *ou desarruma*
- A^4 Rouba a luz do dia
- A^5 O agressor faz rapto sob outras formas
- A^6 Provoca danos corporais
- A^7 Provoca um desaparecimento súbito
- A^8 Exige ou usurpa a sua vítima
- A^9 Expulsa alguém
- A^{10} Embruxa alguém ou alguma coisa
- A^{11} O agressor manda atirar alguém ao mar
- A^{12} Efectua uma substituição
- A^{13} Manda matar alguém
- A^{14} Mata alguém
- A^{xv} *Existe o resultado violento (morte) mas não existe um agressor explícito*
- A^{15} Enconde/mete na prisão alguém
- A^{16} Obriga alguém a desposá-lo
- A^{17} Ameaça praticar atos de canibalismo
- A^{18} Atormenta alguém todas as noites
- A^{19} Declara guerra
- A^{20} *Agride verbal e/ou emocionalmente*

A²¹ *Provoca um acidente de viação, ferroviário ou aéreo*

A²² *Faz batota para impedir o herói de cumprir uma tarefa difícil*

A²³ *O agressor, tendo a possibilidade de reparar uma Falta, não o faz*

°A Repetição da malfeitoria (2.^a sequência: acrescenta-se o índice numérico correspondente à variante)

α Falta (falta qualquer coisa a um dos membros da família ou um dos membros da família deseja possuir algo)

α¹ Falta de um ser (humano) (uma noiva, um amigo, etc.)

α² Necessidade de um objeto mágico

α³ Necessidade de um objeto sem força mágica

α⁴ Uma forma específica

α⁵ Formas racionalizadas (falta de dinheiro, meios de subsistência, etc.)

°α Repetição da falta (2.^a sequência: acrescenta-se o índice numérico correspondente à variante)

B Mediação, momento de transição (a notícia da malfeitoria ou da falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem, este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade)

B¹ Há o lançamento de um apelo de socorro e envia-se o herói (o apelo vem de alguém, geralmente o rei, e é acompanhado de promessas, pressupondo que a malfeitoria já teve lugar)

B² Envia-se imediatamente o herói em resultado de uma ordem ou um pedido (pressupõe que a malfeitoria já teve lugar)

B^I *Prevê-se a eventualidade da desgraça e envia-se imediatamente o herói em resultado de uma ordem ou um pedido (tipicamente, antecede a própria Malfeitoria)*

B³ O herói parte de livre vontade (a iniciativa da partida vem do próprio herói e não de outra personagem)

B^{III} *O herói prevê a eventualidade da desgraça e parte/age de livre vontade (a iniciativa vem do próprio herói e antecede a própria malfeitoria)*

b³ *A vítima clama pelo socorro do herói e este vai de livre vontade (a própria vítima faz o apelo ao herói, clamando pelo seu socorro, pressupõe que a malfeitoria já aconteceu ou está a acontecer)*

B⁴ A notícia da desgraça é divulgada (sem que nenhum pedido ou ordem seja direcionado ao herói) e o herói parte de livre vontade

B⁵ O herói expulso é levado para longe de casa

B⁶ O herói condenado à morte é libertado secretamente

B⁷ Canta-se um canto de lamentação

- C** Início da ação contrária (o herói decide agir; este momento caracteriza-se por declarações, isto é, o herói declara a sua aceitação ou a sua decisão; pode não aparecer mencionada mas, de qualquer forma, segundo Propp, a decisão/aceitação precede a demanda – só existe nos contos em que o herói parte em demanda de alguém ou alguma coisa e não naqueles em que o próprio herói é a vítima)

↑/Ξ Partida do herói (Por vezes, não há deslocação do herói no espaço)

°↑/°Ξ Nova partida do herói (2.ª sequência)

[Entra o doador]

- D** Primeira função do doador/preparação da transmissão do objeto (preparação do herói para o recebimento de um objeto ou auxiliar mágico)
- D¹** O doador põe o herói à prova
- D²** O doador saúda e interroga o herói (provação camuflada – depende da reação do herói, por exemplo, se é bem ou mal educado)
- D³** Um moribundo ou um morto pede ao herói que lhe preste um serviço
- D⁴** Um prisioneiro pede ao herói que o liberte
- d⁴** O mesmo, precedido da prisão do doador
- D⁵** Alguém pede misericórdia ao herói (tipicamente, animais que apanhou)
- D⁶** Duas pessoas que discutem pedem ao herói que partilhe entre elas o seu saque
- D⁷** Outros pedidos
- d⁷** Possibilidade de o herói prestar um serviço a alguém (não existe um pedido formulado)
- D⁸** Um ser hostil tenta aniquilar o herói
- D⁹** Um ser hostil entra em luta com o herói
- D¹⁰** Mostra-se ao herói o objeto mágico e propõe-se uma troca
- D^x** *Mostra-se ao herói o objeto mágico (sem se propor qualquer troca)*
- d¹⁰** *Propõe-se uma troca (mas sem que qualquer objeto seja mostrado)*
- D¹¹** *O Doador receita/fornece o objeto mágico ao herói (faz parte do seu trabalho – por exemplo, é médico)*
- °D Nova preparação da transmissão do objeto (2.ª sequência: acrescenta-se o índice numérico)
- E** Reação do herói (o herói reage às ações do futuro doador)
- E¹** O herói sai-se bem (não se sai bem) da prova
- E²** O herói responde (não responde) à saudação e questões do doador (também pode ter a ver com a forma como responde – educadamente ou agressivamente)

- E³ O herói faz (não faz) ao morto ou moribundo o serviço pedido
- E⁴ O herói liberta o prisioneiro
- E⁵ O herói poupa quem lhe pede misericórdia
- E⁶ O herói faz a partilha e reconcilia os que discutem entre si
- E^{vi} O herói engana os adversários
- E⁷ O herói presta outro serviço
- e⁷ O herói não desperdiça a possibilidade de prestar um serviço ou ajudar alguém
- E⁸ O herói escapa aos ataques que o visam
- E⁹ O herói consegue a vitória (ou não consegue) sobre o ser hostil
- E¹⁰ O herói aceita a troca mas utiliza a força mágica do objeto contra o doador
- E^{*} *O herói elogia o objeto mágico*
- e¹⁰ *O herói aceita a troca (não o usa contra o doador como na E¹⁰)*
- E¹ *O herói aceita/rejeita o objeto*
- °E Nova reação do herói (acrescenta-se o índice numérico)
-
- F Receção do objeto mágico (o objeto ou auxiliar mágico é posto à disposição do herói)
- F¹ O objeto é transmitido diretamente (tem muitas vezes o carácter de uma recompensa)
- F² O objeto encontra-se num local indicado
- F³ O objeto é fabricado (na altura, pelo doador)
- F⁴ O objeto vende-se e compra-se (pode não ser precedida pelas Funções D e E)
- F⁵ O objeto cai por acaso nas mãos do herói (pode não ser precedida pelas Funções D e E)
- F⁶ O objeto aparece de repente e espontaneamente (pode não ser precedida pelas Funções D e E)
- F⁷ O objeto bebe-se ou come-se (por exemplo, um elixir mágico)
- F⁸ O objeto é roubado
- F⁹ Uma personagem coloca-se à disposição do herói
- F¹⁰ *O objeto mágico está na posse do herói sem que exista doador, preparação da transmissão e receção desse mesmo objeto*
- f¹ Alguns contos acabam com a recompensa; nestes casos, a doação representa um certo valor material e não um objeto mágico
- f^{*} *A doação é substituída por um usufruto do objeto mágico*
- °F Nova Receção do objeto mágico (2.^a sequência: acrescenta-se índice numérico)
- (F^{neg} – a transmissão não tem lugar; F^{contr} – castigo severo)
-
- G Deslocação no espaço até ao lugar desejado (o herói é conduzido, transportado ou levado ao local onde se encontra o objeto da sua demanda)
- G¹ O herói voa

- G² O herói desloca-se por terra ou sobre a água
- G³ O herói é conduzido
- G⁴ Indicam-lhe o caminho
- G⁵ Utiliza meios de comunicação não móveis
- G⁶ Segue determinados indícios (por exemplo, vestígios de sangue)
- °G Nova deslocação no espaço até ao lugar desejado (2.^a sequência: acrescenta-se índice)
-
- H Combate contra o agressor (herói e agressor defrontam-se em combate)
- H¹ Entram em combate físico
- H² Entram em competição
- H³ Jogam às cartas
-
- I O herói recebe uma marca
- I¹ A marca é impressa no corpo
- I² A marca constitui-se por um objeto
- I³ Outras formas de marca
-
- J Vitória sobre o agressor
- J¹ O agressor é vencido no combate
- J² O agressor é vencido na competição
- J³ O agressor perde a jogar às cartas
- J⁴ O agressor é morto sem que haja combate prévio
- J⁵ O agressor é expulso, *preso*, ou desaparece
- J^{neg} Não há vitória sobre o agressor
-
- K Reparação da mafeitoria ou falta
- K¹ O objeto da demanda é arrebatado pela força ou com manha
- K^I O rapto é efetuado por duas personagens, uma obriga a outra
- K² O objeto das buscas é apanhado por várias personagens ao mesmo tempo; as ações sucedem-se rapidamente
- K³ O objeto da demanda é agarrado graças a uma armadilha
- K⁴ A obtenção do objeto procurado é o resultado imediato de ações precedentes
- K⁵ O objeto da demanda é obtido (imediatamente) através do objeto mágico/auxiliar mágico
- K⁶ A utilização do objeto mágico acaba com a falta (por exemplo, uma pata mágica acaba com a pobreza porque põe ovos de ouro)
- K⁷ O objeto da demanda é apanhado numa caçada
- K⁸ O encantamento é quebrado e a personagem volta a ser o que era

K⁹ O morto é ressuscitado

K¹⁰ O prisioneiro é libertado

K¹¹ *A reparação da mafeitoria é levada a cabo pelo próprio agressor*

KF A obtenção do objeto da demanda processa-se da mesma maneira que a obtenção do objeto mágico (acrescenta-se o índice numérico – **KF¹** se é transmissão imediata, etc.).

↓/ψ Regresso do herói

Pr O herói é perseguido

Pr¹ O perseguidor voa em busca do herói

Pr² O perseguidor pede o culpado

Pr³ O perseguidor vai-se transformando sucessivamente em vários animais diferentes

Pr⁴ O perseguidor transforma-se num objeto atraente e interpõe-se na passagem do herói (aqui o herói não reconhece o perseguidor)

Pr⁵ O perseguidor tenta devorar o herói

Pr⁶ O perseguidor tenta matar o herói

Pr⁷ O perseguidor tenta cortar com os dentes a árvore em que o herói se refugiou

Rs O herói é socorrido

Rs¹ O herói é levado pelos ares

Rs² O herói escapa à perseguição colocando obstáculos no caminho dos perseguidores

Rs³ O herói escapa à perseguição transformando-se em objetos que o tornam irreconhecível

Rs^{4/5} O herói escapa à perseguição escondendo-se

Rs⁶ O herói escapa à perseguição transformando-se em animais

Rs⁷ O herói escapa à perseguição resistindo à tentação do(s) objeto(s) atraente(s)

Rs⁸ O herói não se deixa devorar

Rs⁹ O herói é salvo/socorrido durante um atentado à sua vida

Rs¹⁰ O herói salta para uma árvore

O Chegada incógnito

O¹ Chegada incógnito a sua casa

O² Chegada incógnito a casa de um rei de um país estrangeiro

L Falsas pretensões do falso herói

M Tarefa difícil

°M Nova tarefa difícil

- M¹** Prova do comer e do beber
- M²** Prova do fogo
- M³** Prova das adivinhas
- M⁴** Prova da escolha
- M⁵** Esconder-se de modo a não ser encontrado
- M⁶** Beijar a princesa que está à janela
- M⁷** Saltar do alto de um portão
- M⁸** Prova de força, destreza ou coragem
- M⁹** Prova de paciência
- M¹⁰** Obrigação de trazer, arranjar ou fabricar alguma coisa
- M¹¹** Prova do fabrico
- M¹²** Prova da dança (quem dança melhor)
- M¹³** Outras provas

N Cumprimento da tarefa

°N Tarefa cumprida antes de ser exigido o seu cumprimento ou cumprida num prazo determinado

N^{neg} Não cumprimento da tarefa

Remate

Q Reconhecimento do herói

Q¹ O herói é reconhecido graças a uma marca no corpo

Q² O herói é reconhecido graças a um objeto que lhe foi dado

Q³ O herói é reconhecido por ter cumprido uma tarefa difícil

Q⁴ O herói é reconhecido pela família imediatamente depois de uma longa separação

Ex O falso herói/agressor é desmascarado

Ex¹ O falso herói é desmascarado em resultado do insucesso no cumprimento de uma tarefa difícil

Ex² Encontra-se sob a forma de uma narração

Ex³ Conta-se tudo desde o início, na forma de um conto, e o agressor que está na audiência denuncia-se

Ex⁴ Canta-se uma canção que relata os acontecimentos e desmascara o agressor

Ex⁵ *O falso herói é desmascarado porque se denuncia através de uma determinada ação ou ausência dela*

- T** Transfiguração do herói (o herói recebe uma nova aparência)
- T¹** O herói recebe uma nova aparência diretamente, através da ação mágica do seu auxiliar
- T²** O herói constrói um magnífico palácio (transforma-se em príncipe)
- T³** O herói veste novos fatos
- T⁴** Formas racionalizadas e humorísticas
- T⁵** *O herói transforma-se literalmente em algo que difere por completo de si próprio (pessoa/animal/objeto).*
- T⁶** *Recebe um novo nome*
- U** Punição do falso herói ou do agressor
- U^{neg}** O agressor ou falso herói é poupado
- U^{contr}** *O agressor ou falso herói é recompensado por ter reparado a mafeitoria [esta recompensa pode possibilitar ao agressor uma nova mafeitoria que inicia um novo combate]*
- W₀** Casamento e ascensão ao trono [*O herói é recompensado*]
- W^o** O herói casa-se mas como a mulher não é princesa não se torna rei
- w^o** *O herói casa-se mas, apesar da mulher ser princesa, não se torna rei*
- W₀** O herói sobe ao trono mas não se casa
- W¹** O conto termina com o noivado ou uma promessa de casamento
- W²** O herói casado perde a mulher mas no fim da demanda o casamento é renovado
- W³** O herói recebe uma recompensa monetária ou uma compensação de outra ordem
- W⁴** *A recompensa constitui-se pelo restabelecimento do equilíbrio/harmonia iniciais*
- W⁵** *A recompensa constitui-se pela não repetição (ou efetivação) da mafeitoria por parte do agressor*
- <** Separação perante um marco (no caso de existirem 2 heróis)
- s** Transmissão de um objeto sinalizador marco (no caso de existirem 2 heróis)
- §** Ligações
- pos** Resultado positivo da função
- neg** Resultado negativo da função
- contr** Resultado contrário/oposto ao significado da função

Anexo06_DIG. Gráficos relativos aos dados de caracterização dos subgrupos do estudo principal

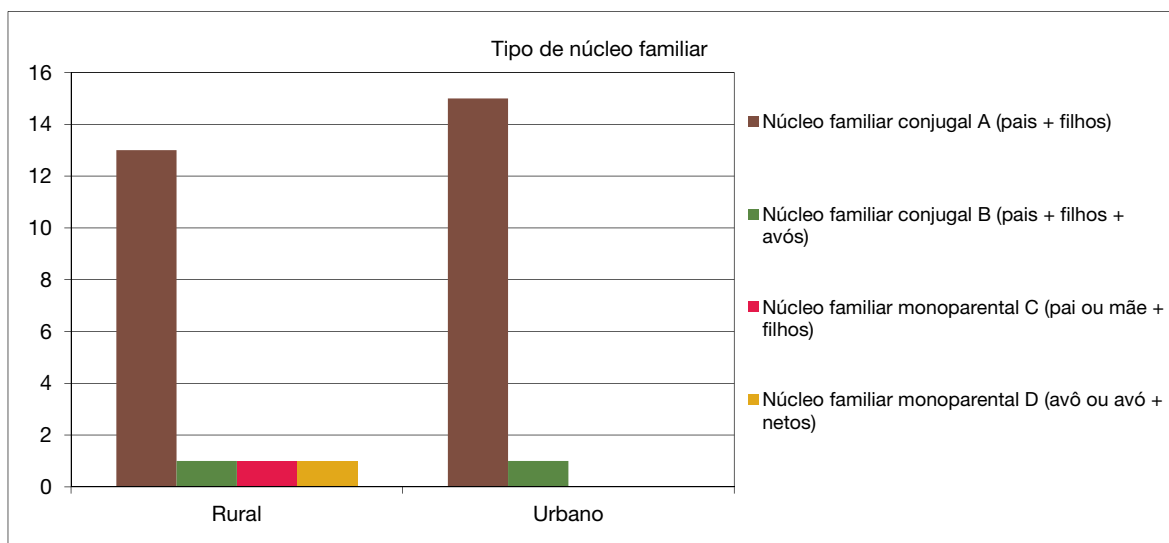


Gráfico 1. Tipo de núcleo familiar de acordo com a zona populacional.

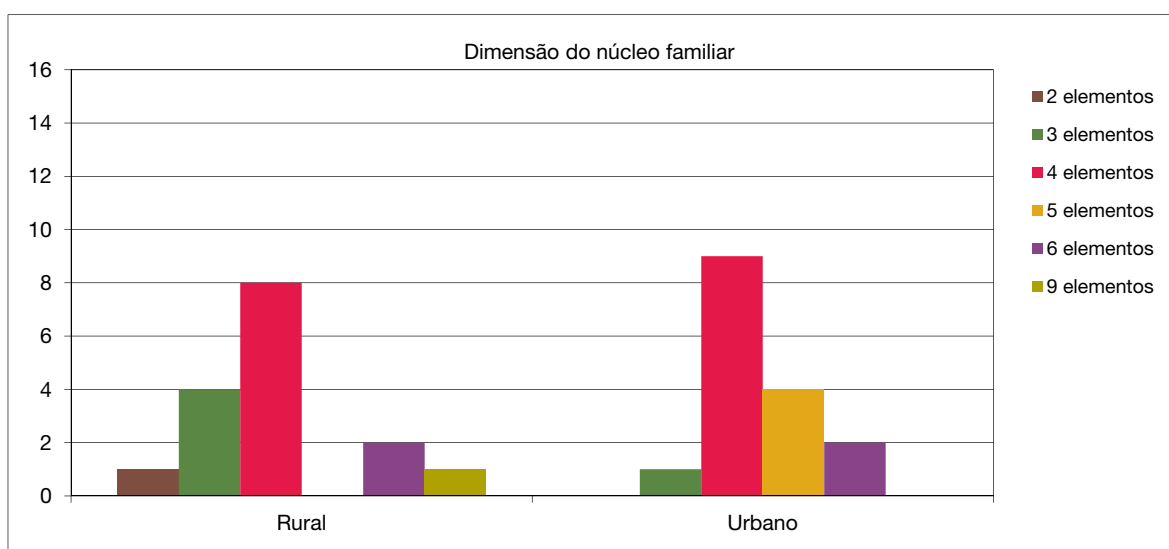


Gráfico 2. Dimensão do núcleo familiar das crianças de acordo com a zona populacional.

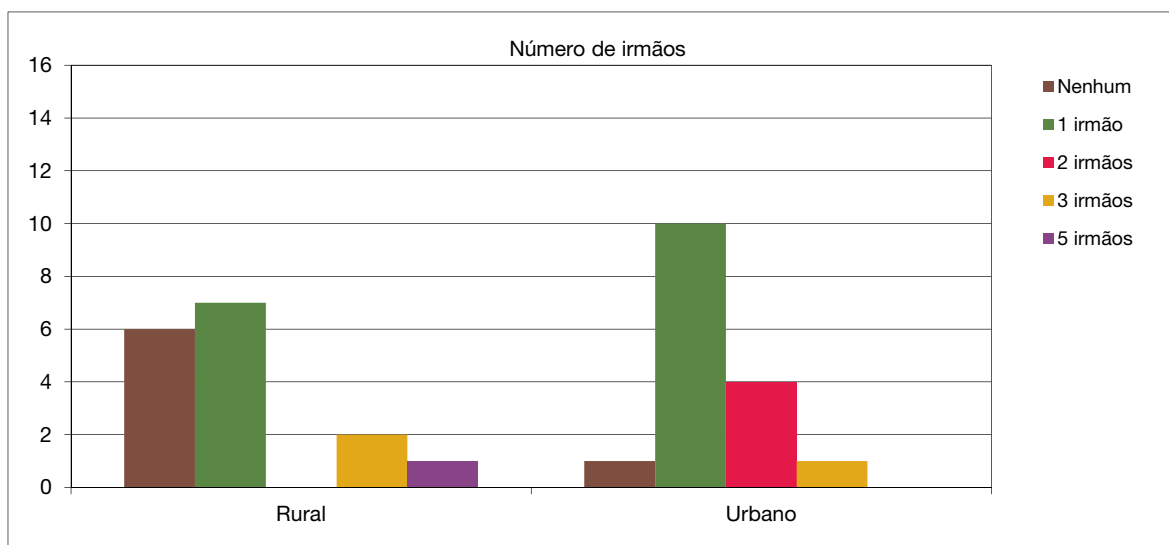


Gráfico 3. Número de irmãos das crianças de acordo com a zona populacional.

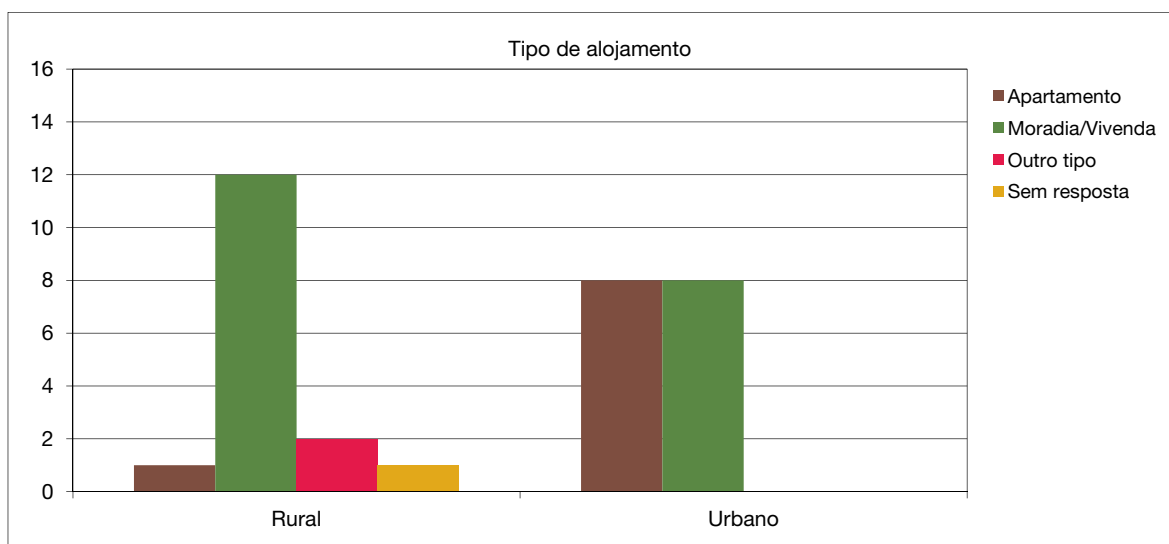


Gráfico 4. Tipo de alojamento de acordo com a zona populacional.

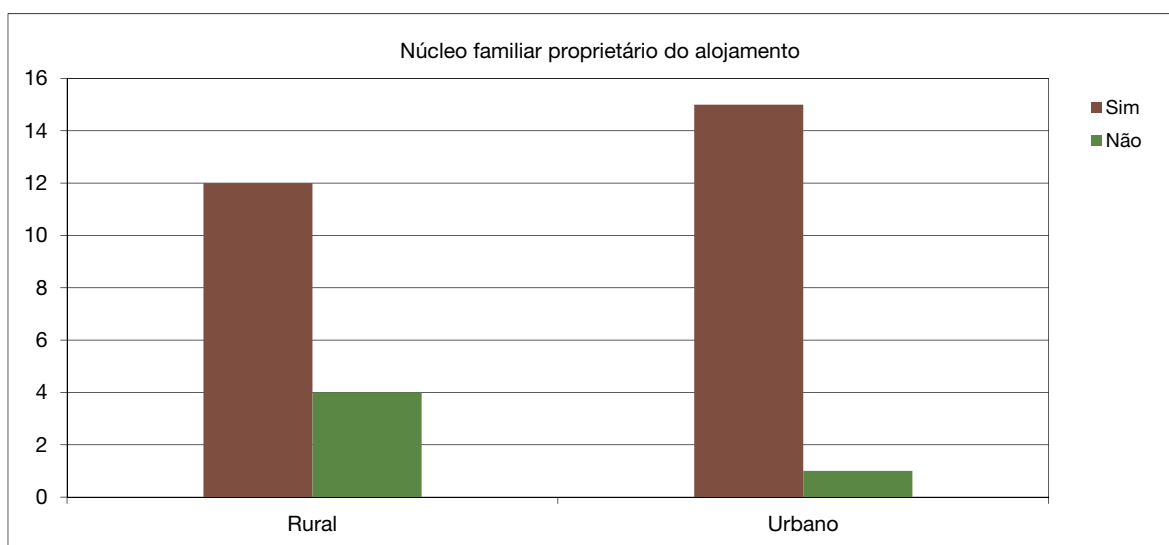


Gráfico 5. Propriedade do alojamento de acordo com a zona populacional.

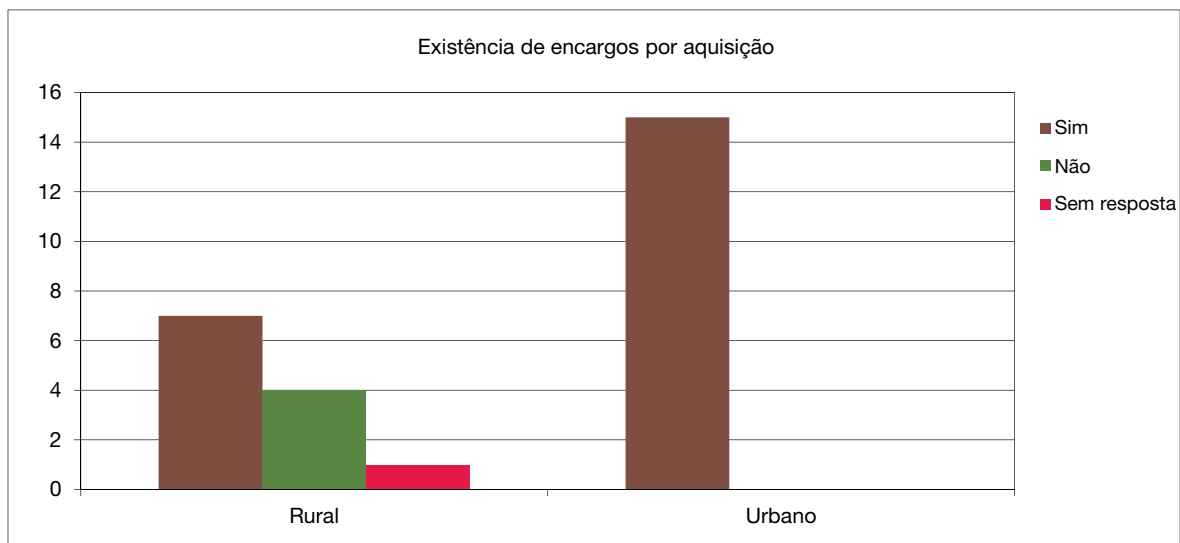


Gráfico 6. Existência de encargos por aquisição de alojamento de acordo com a zona populacional.

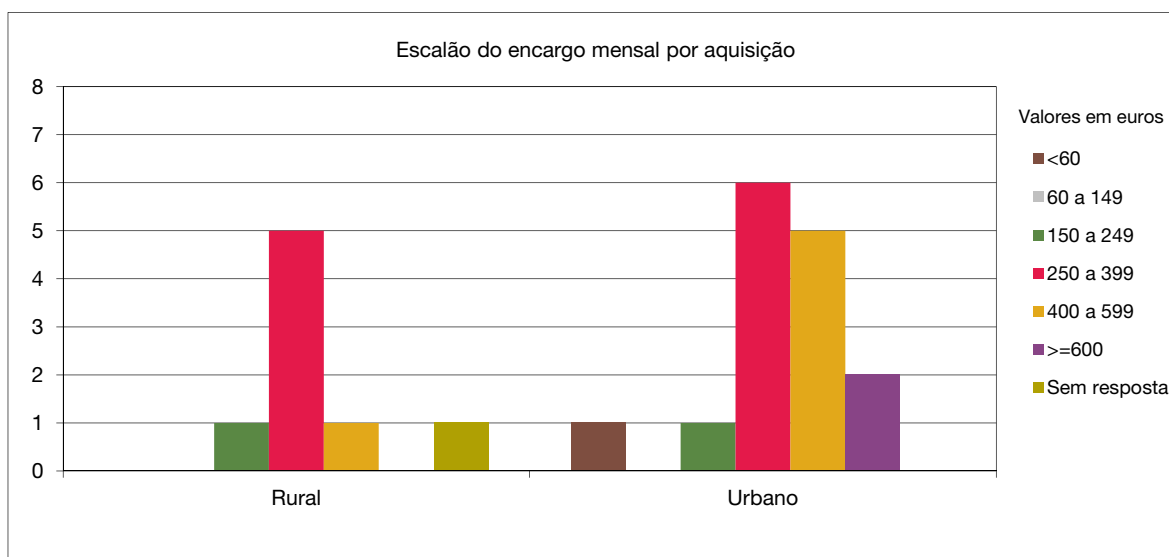


Gráfico 7. Escalão do encargo mensal por aquisição de alojamento de acordo com a zona populacional.

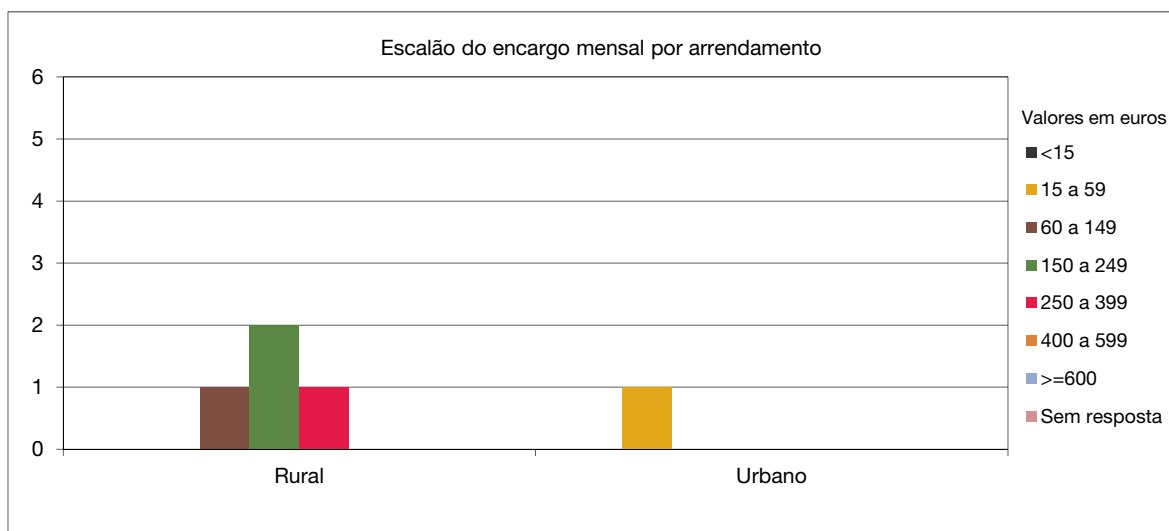
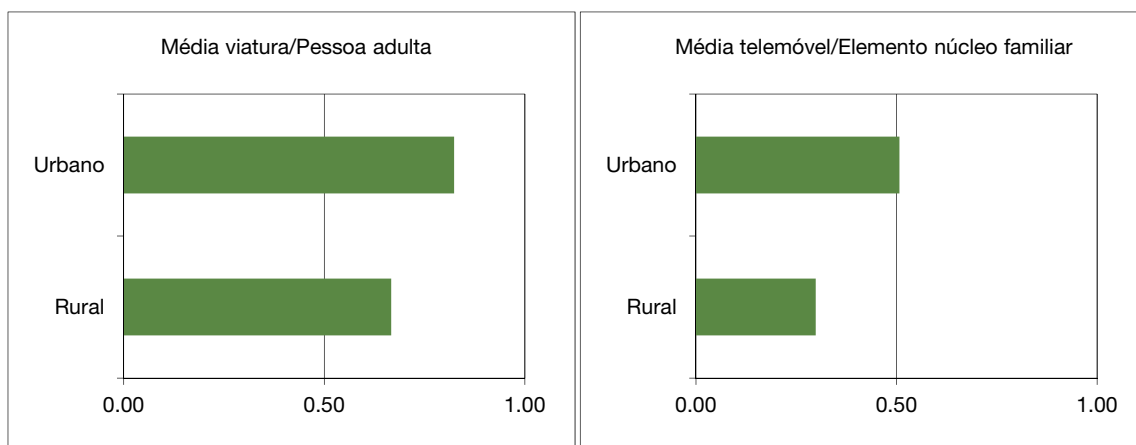
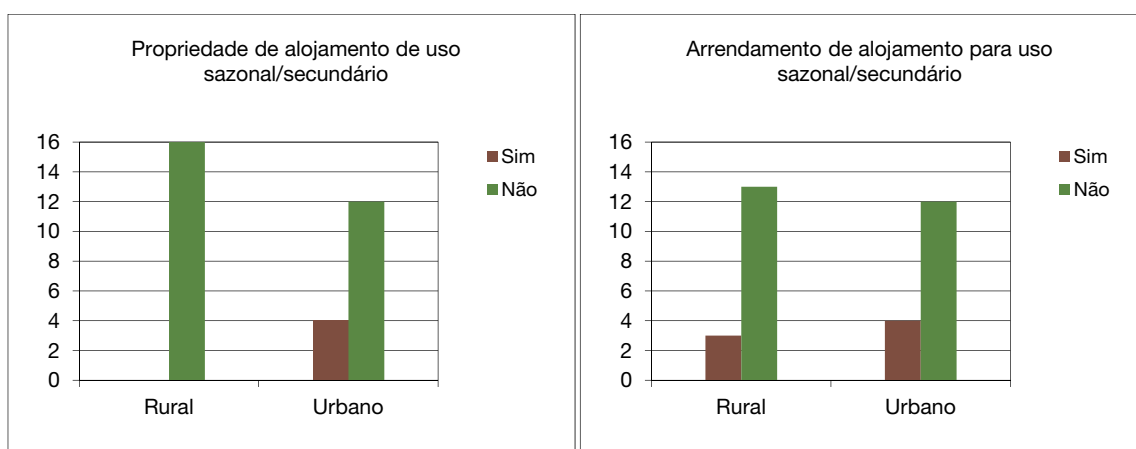


Gráfico 8. Escalão do encargo mensal por arrendamento de alojamento de acordo com a zona populacional.



Gráficos 9 e 10. Média de viaturas por pessoa adulta e Média de telemóveis por elemento do núcleo familiar de acordo com a zona populacional.



Gráficos 11 e 12. Propriedade de alojamento de uso sazonal/secundário e Arrendamento de alojamento para uso sazonal/secundário de acordo com a zona populacional.

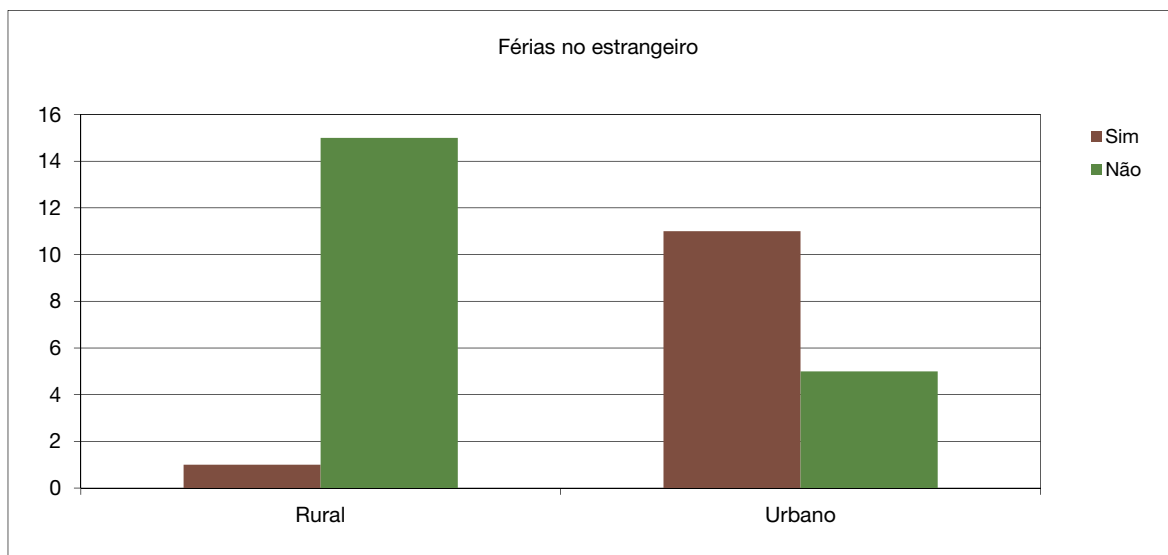
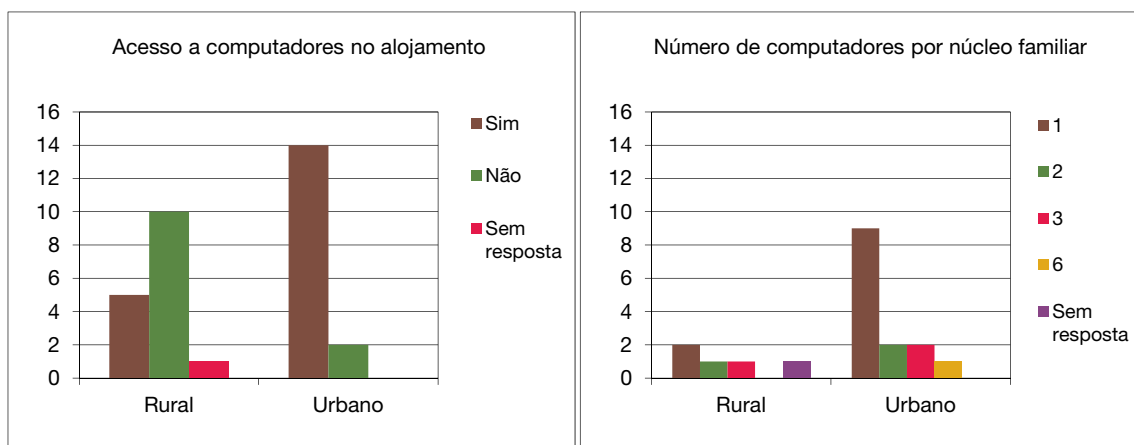


Gráfico 13. Férias no estrangeiro de acordo com a zona populacional.



Gráficos 14 e 15. Acesso a computadores no alojamento e Número de computadores por núcleo familiar de acordo com a zona populacional.

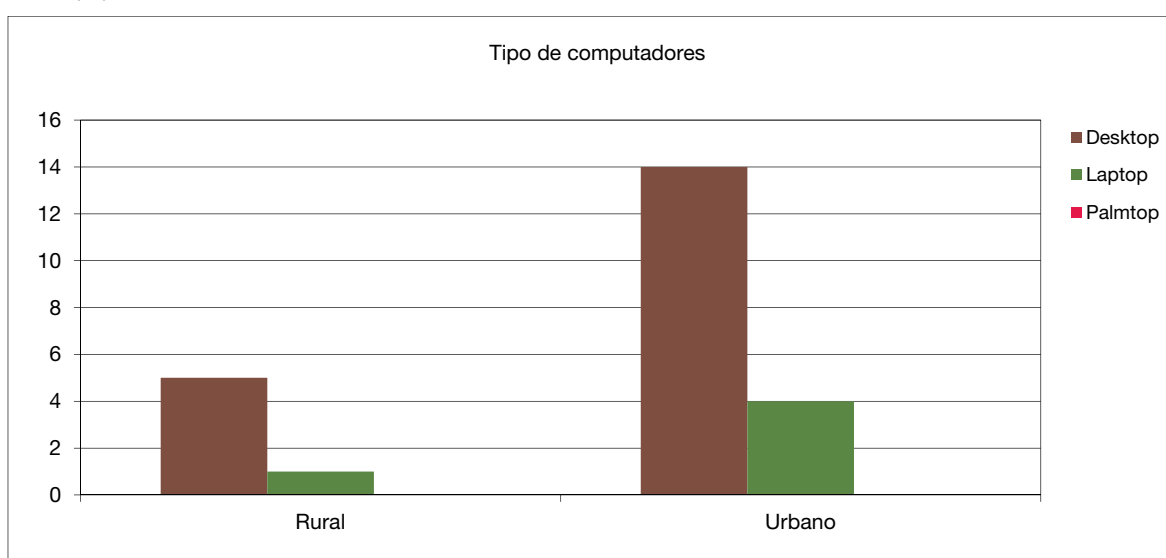


Gráfico 16. Tipo de computadores de acordo com a zona populacional.

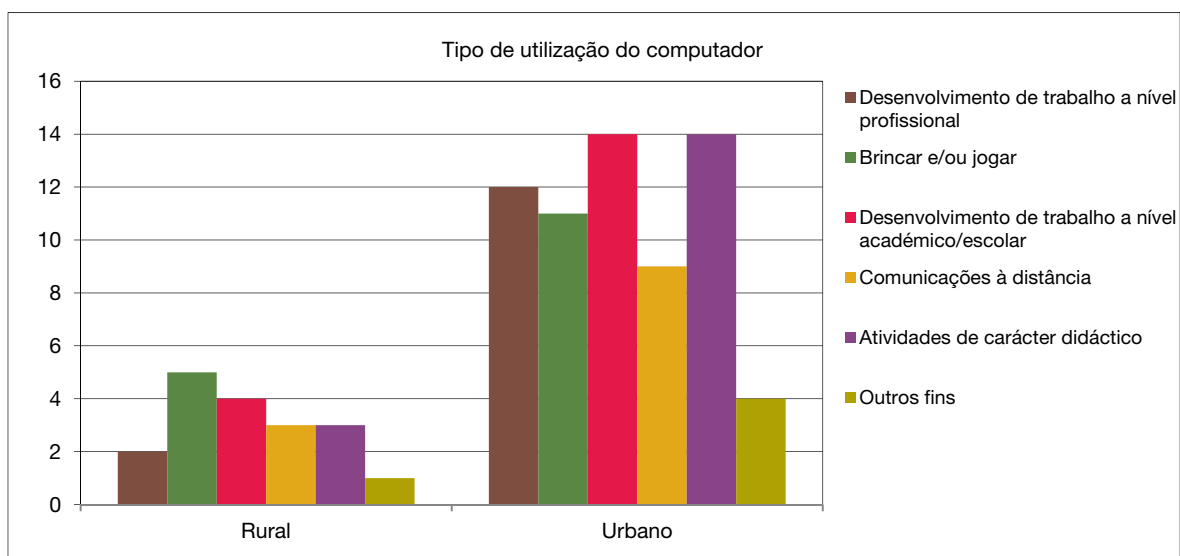


Gráfico 17. Tipo de utilização dos computadores de acordo com a zona populacional.

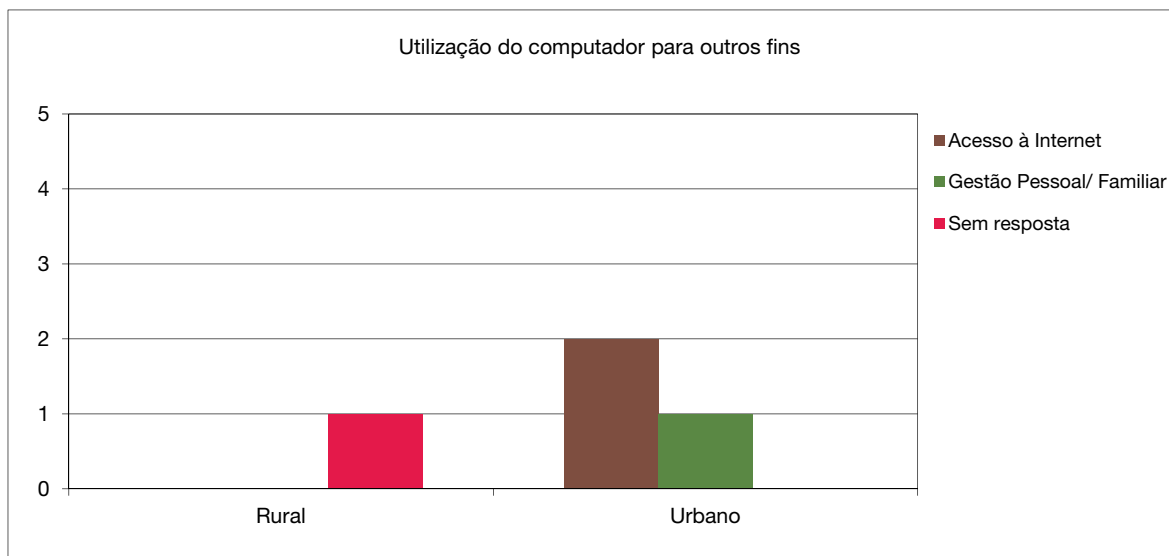


Gráfico 17.1. Utilização do computador para outros fins de acordo com a zona populacional.

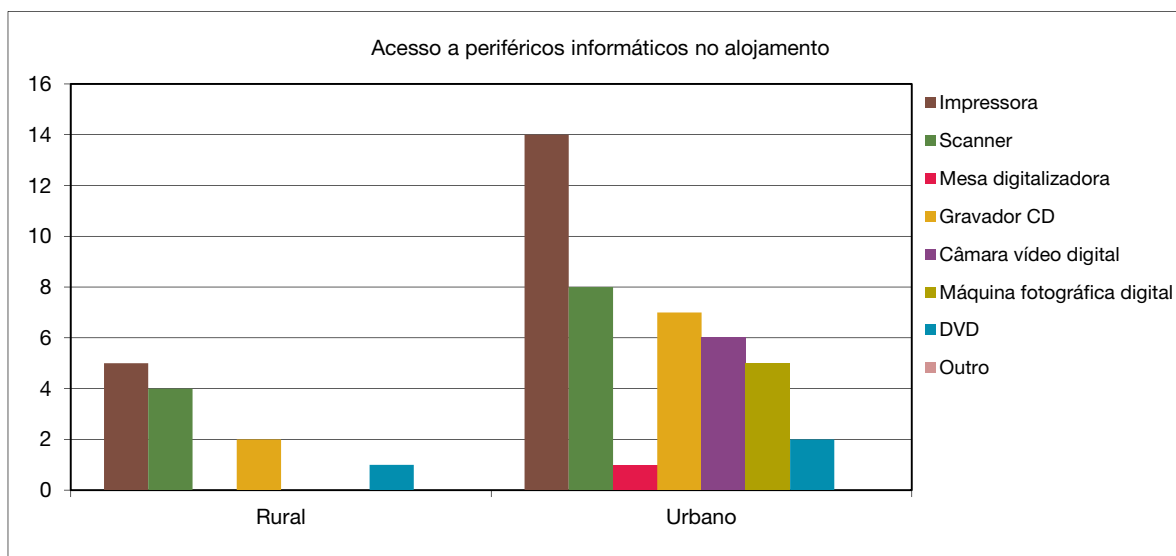


Gráfico 18. Acesso a periféricos informáticos no alojamento de acordo com a zona populacional.

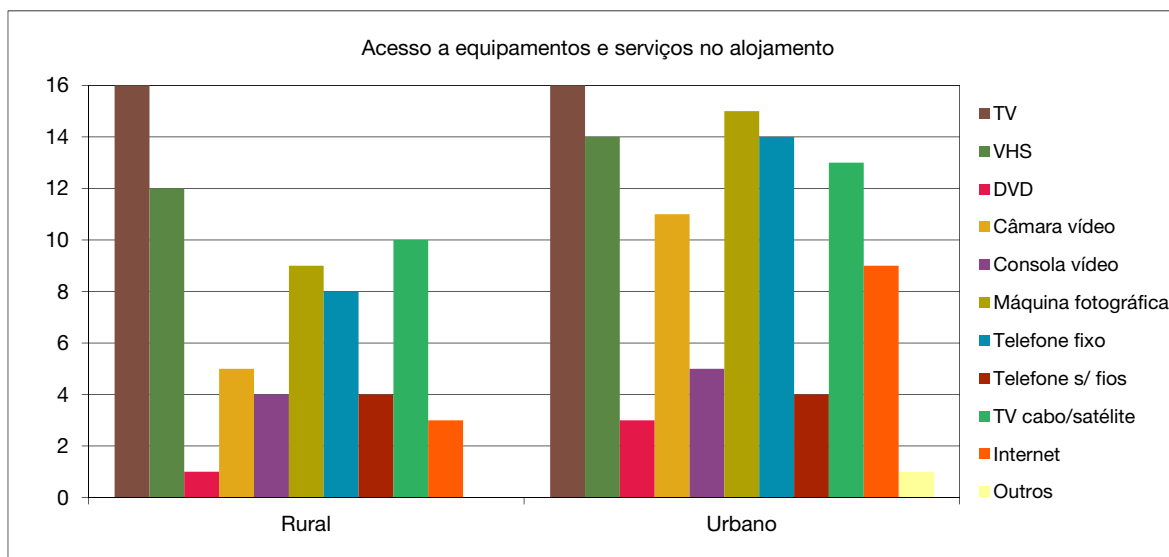
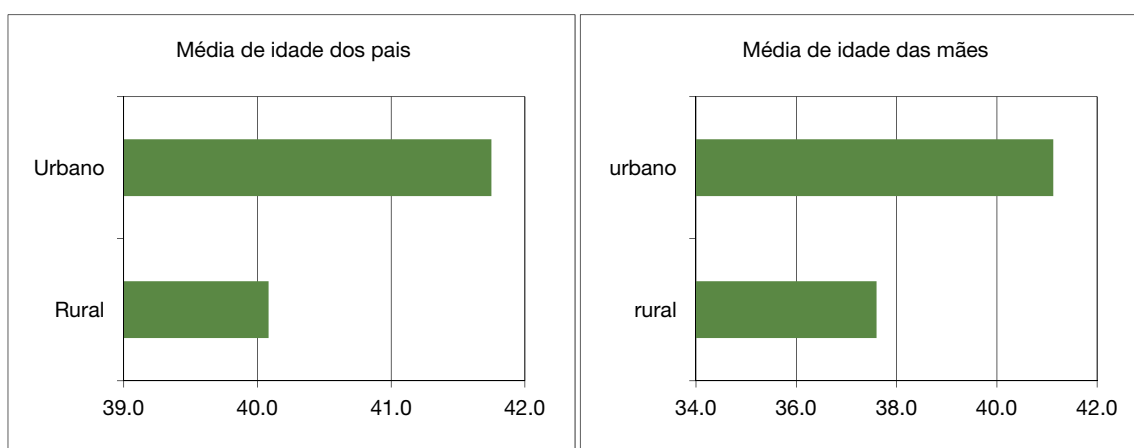
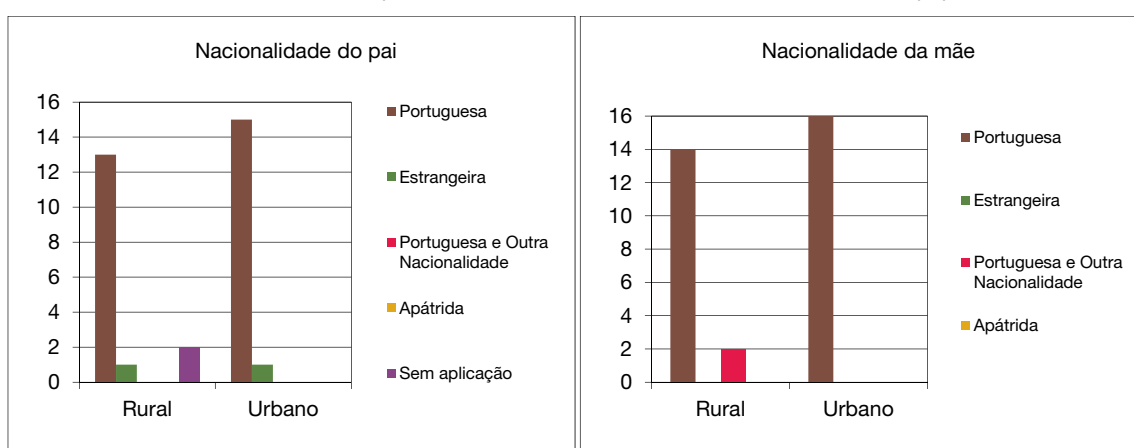


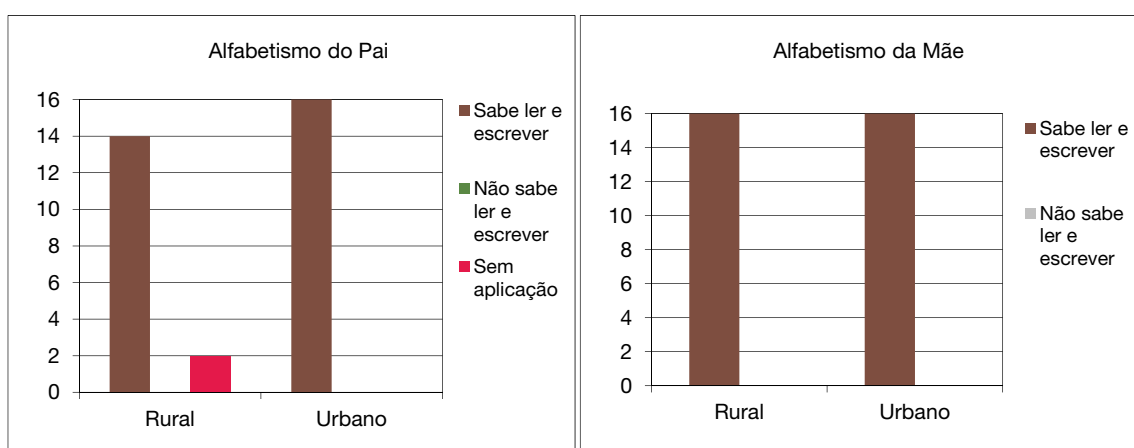
Gráfico 19. Acesso a equipamentos e serviços no alojamento de acordo com a zona populacional.



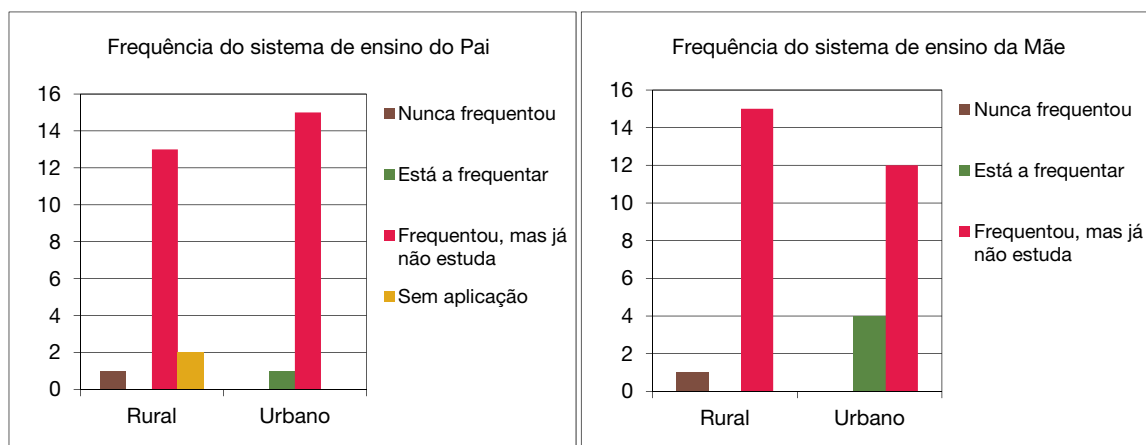
Gráficos 20 e 21. Média de idade dos pais e Média de idade das mães de acordo com a zona populacional.



Gráficos 22 e 23. Nacionalidade do pai e Nacionalidade da mãe de acordo com a zona populacional.



Gráficos 24 e 25. Alfabetismo do pai e Alfabetismo da mãe de acordo com a zona populacional.



Gráficos 26 e 27. Frequência do sistema de ensino do pai e Frequência do sistema de ensino da Mãe de acordo com a zona populacional.

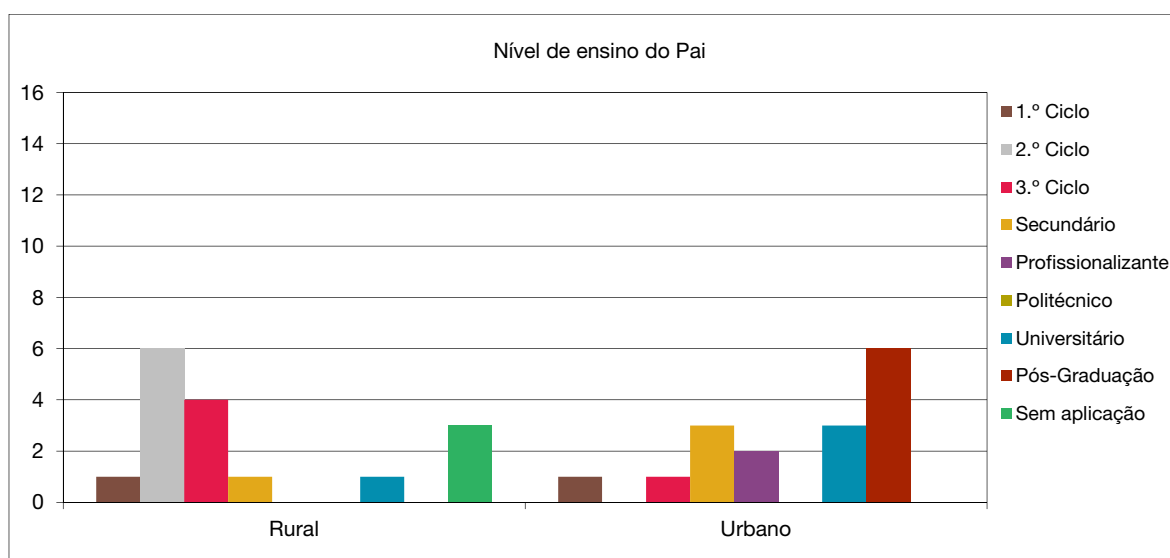


Gráfico 28. Nível de ensino do pai de acordo com a zona populacional.

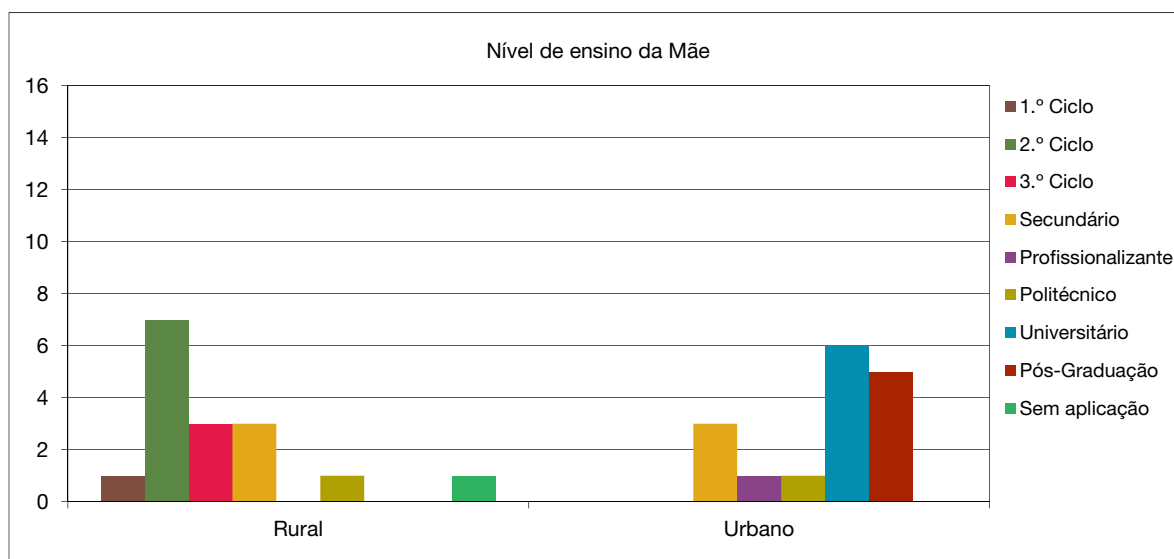
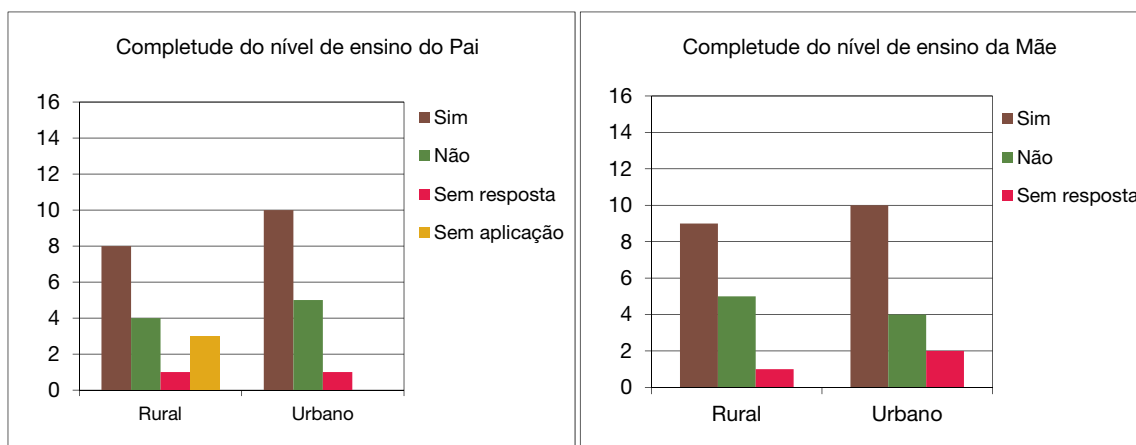


Gráfico 29. Nível de ensino da mãe de acordo com a zona populacional.



Gráficos 30 e 31. Completude do nível de ensino do Pai e Completude do nível de ensino da Mãe de acordo com a zona populacional.

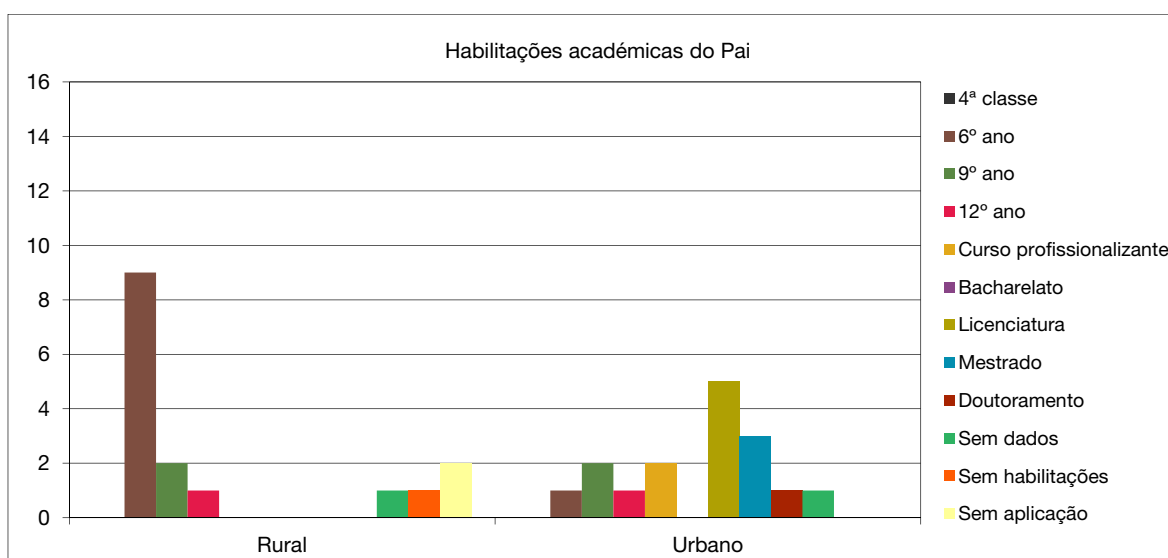


Gráfico 32. Habilitações académicas do Pai de acordo com a zona populacional.

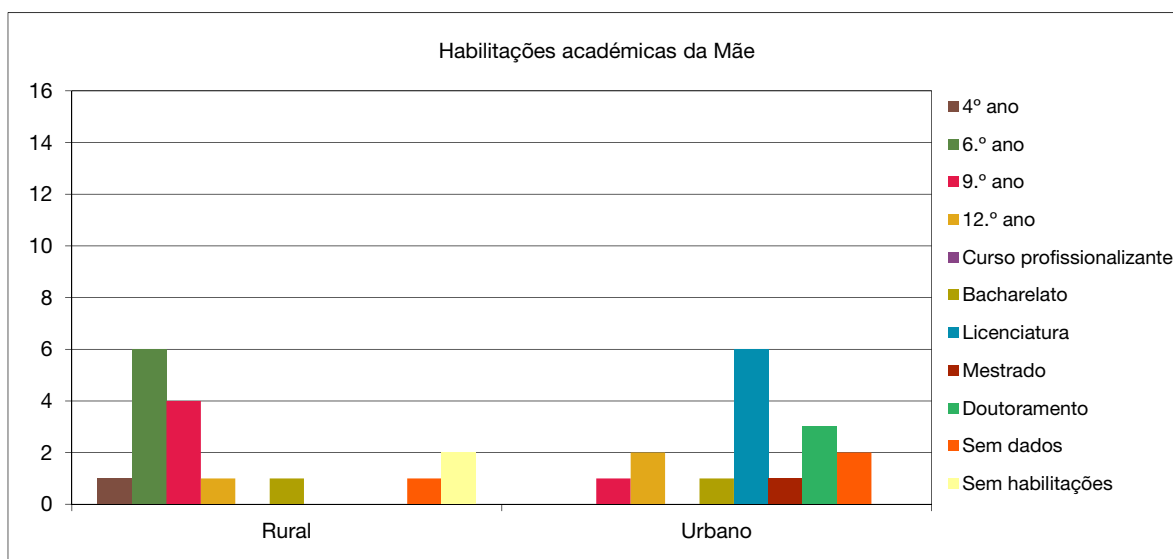


Gráfico 33. Habilitações académicas da Mãe de acordo com a zona populacional.

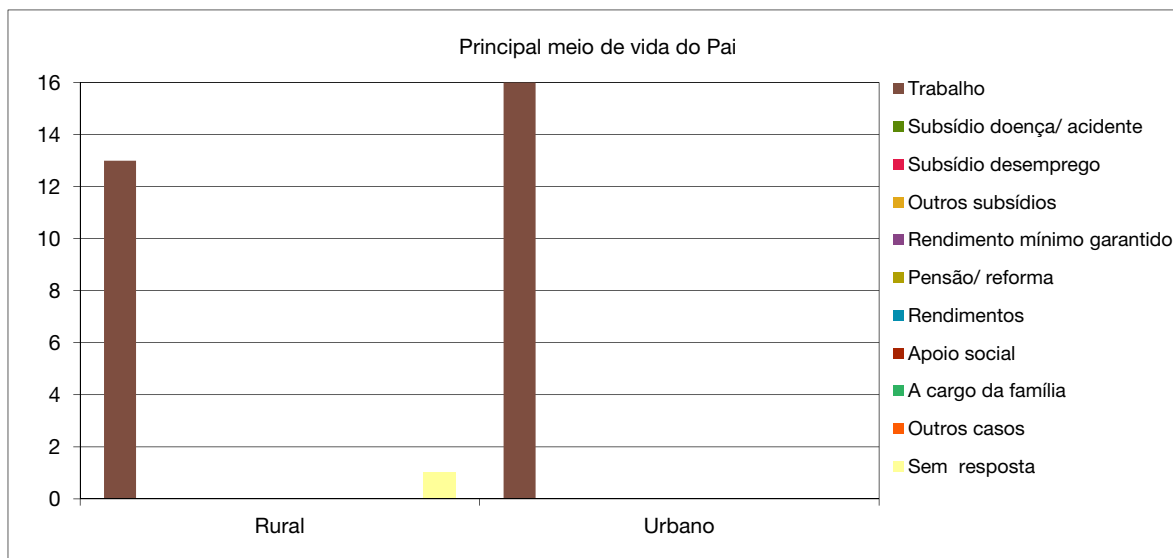


Gráfico 34. Principal meio de vida do Pai de acordo com a zona populacional.

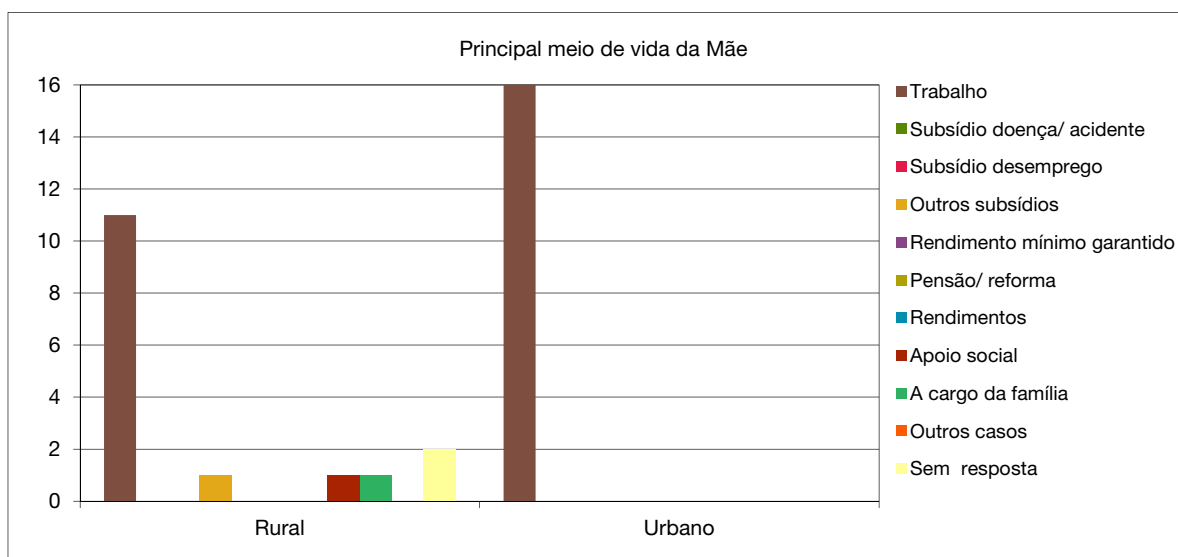


Gráfico 35. Principal meio de vida da Mãe de acordo com a zona populacional.

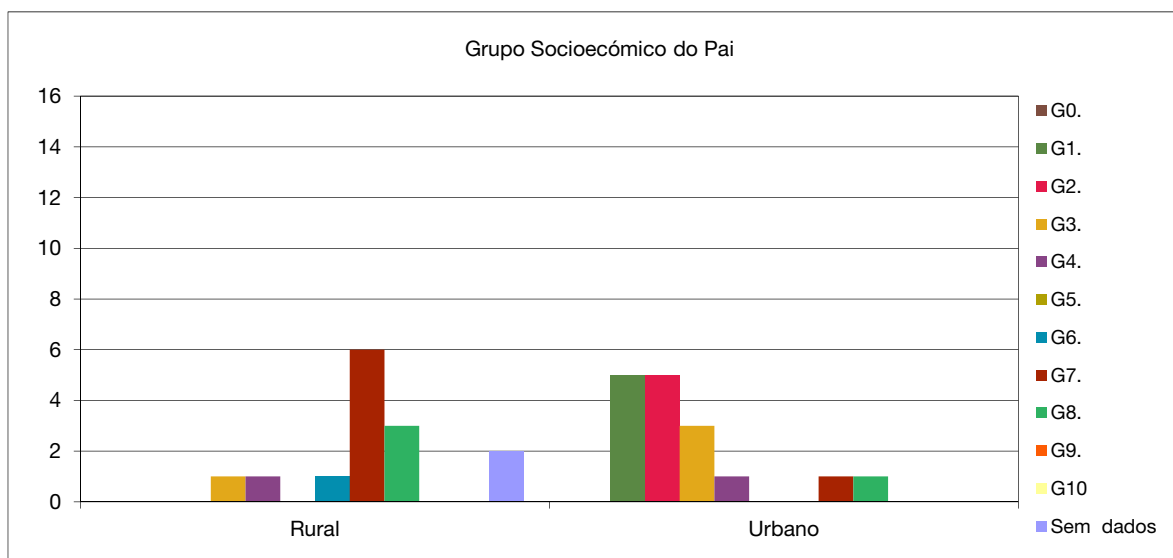


Gráfico 36. Grupo Socioeconómico do Pai de acordo com a zona populacional.

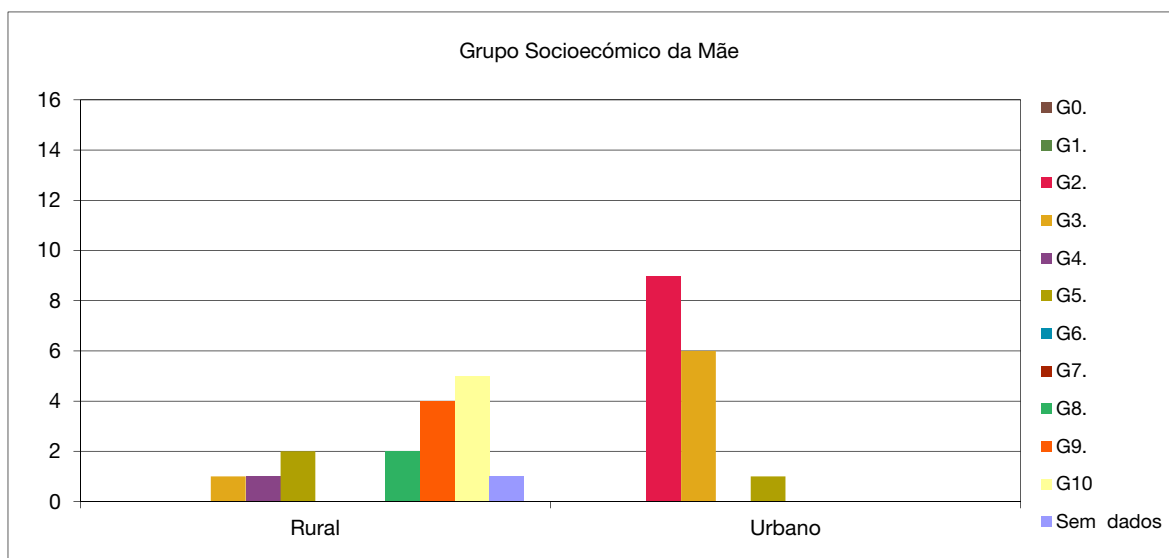


Gráfico 37. Grupo Socioeconómico da Mãe de acordo com a zona populacional.

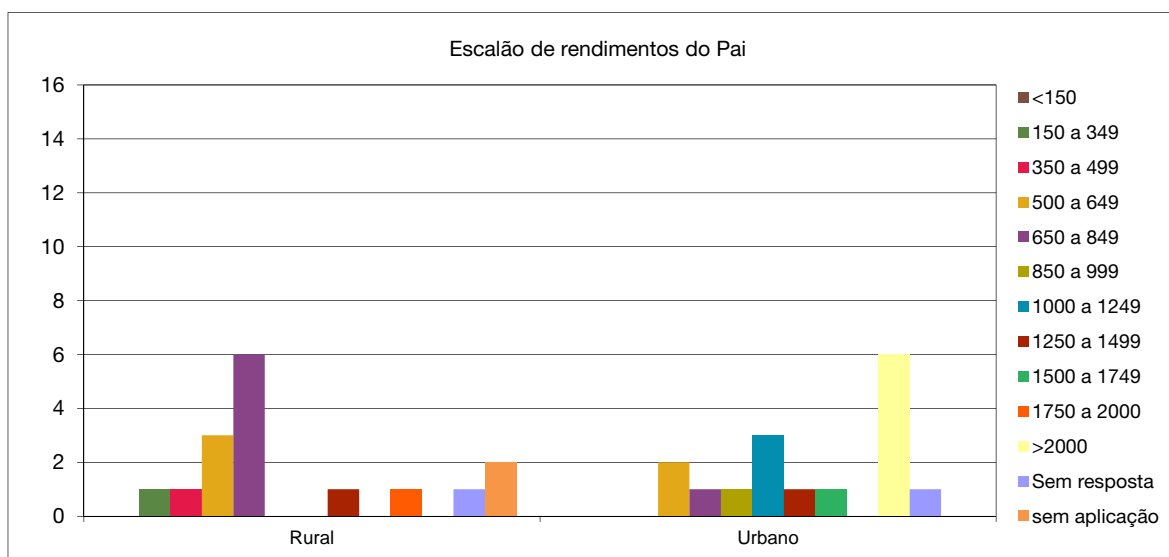


Gráfico 38. Escala de rendimentos do Pai de acordo com a zona populacional.

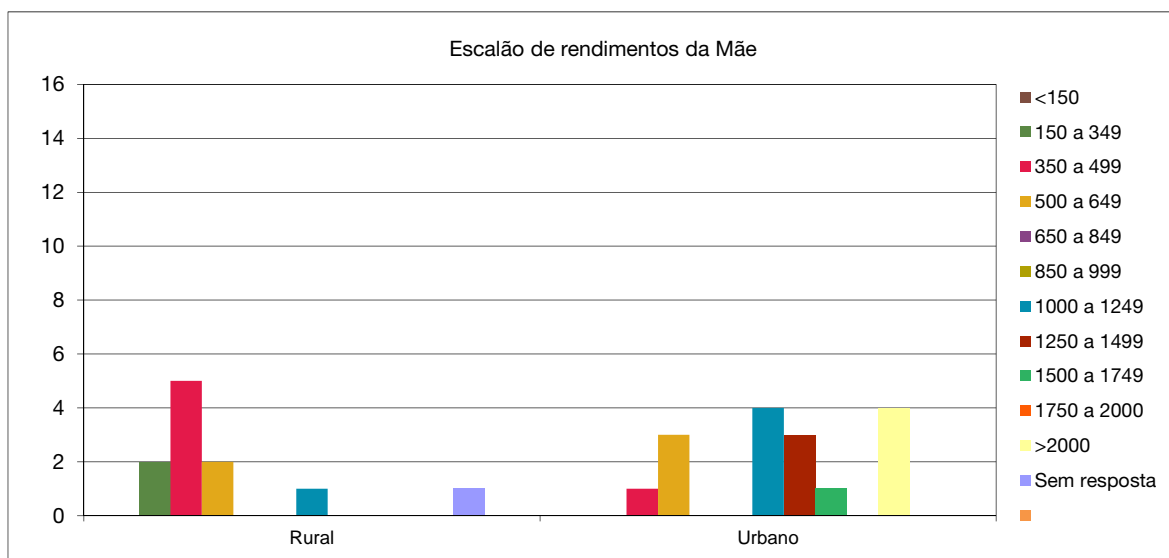
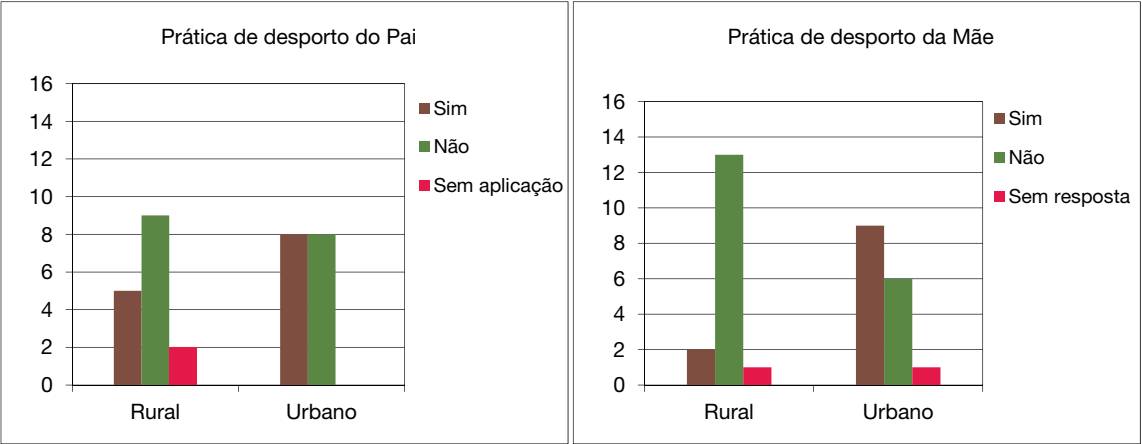


Gráfico 39. Escala de rendimentos da Mãe de acordo com a zona populacional.



Gráficos 40 e 41. Prática de desporto do Pai e Prática de desporto da Mãe de acordo com a zona populacional.

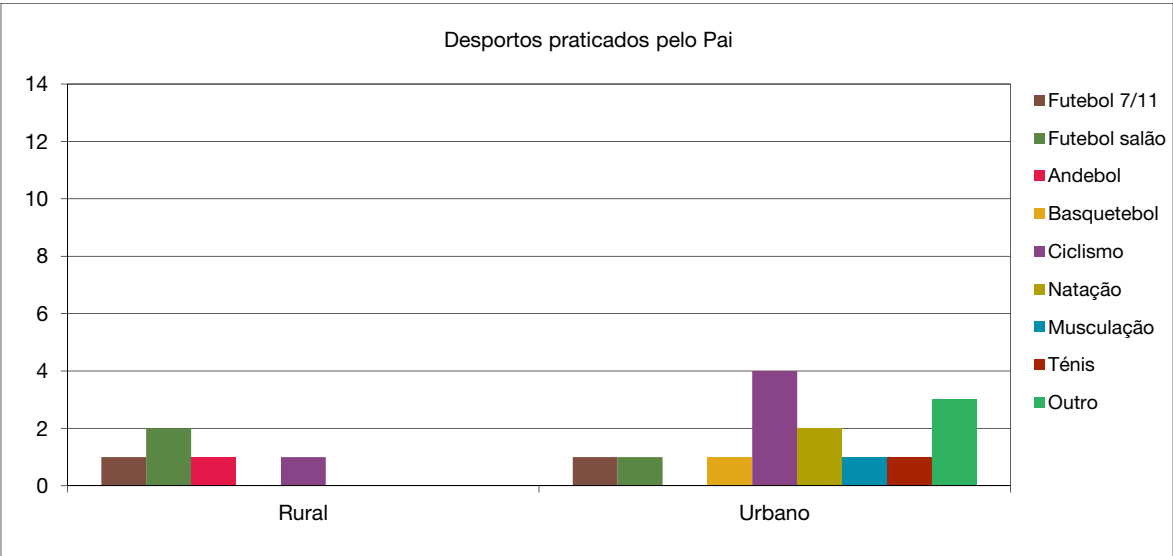


Gráfico 42. Desportos praticados pelo Pai de acordo com a zona populacional.

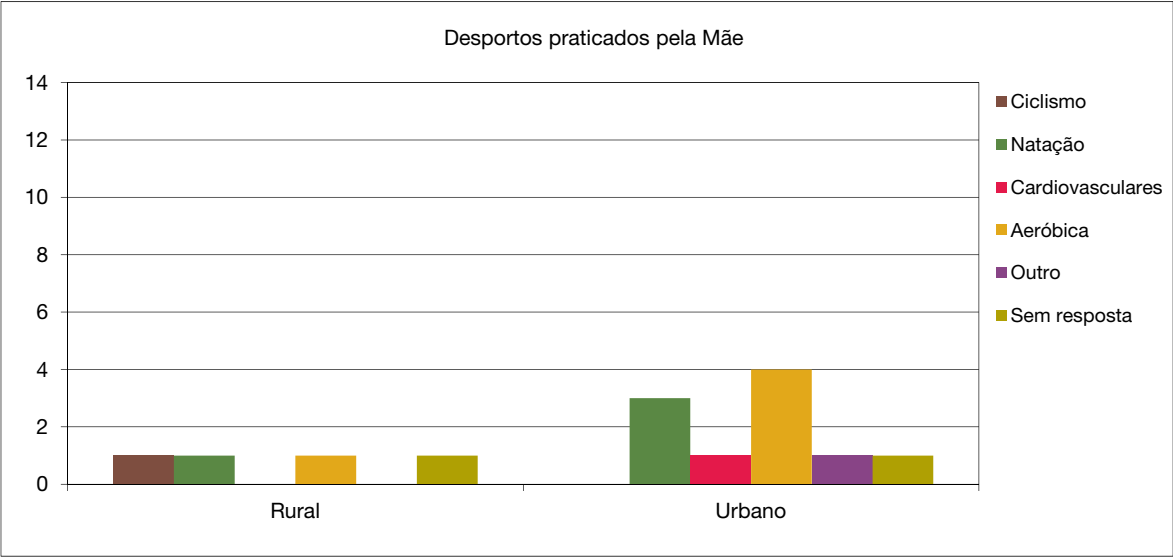
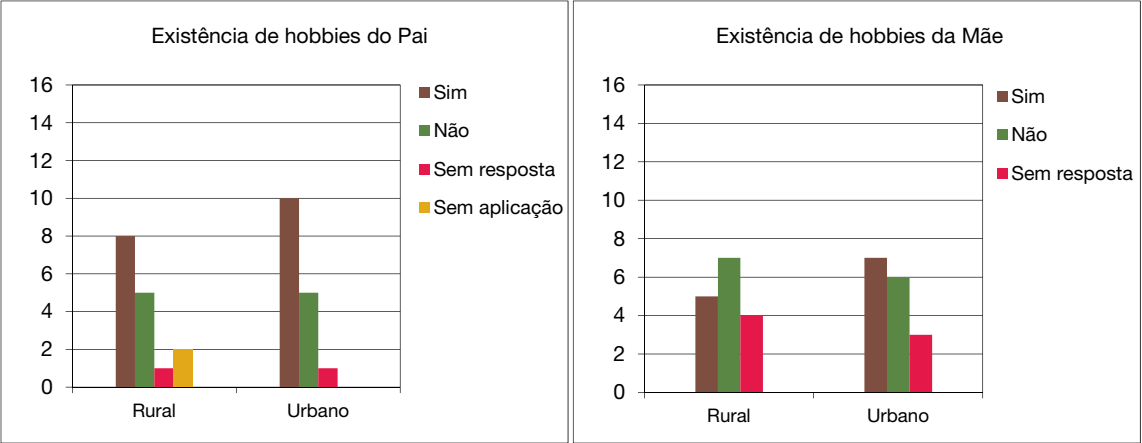
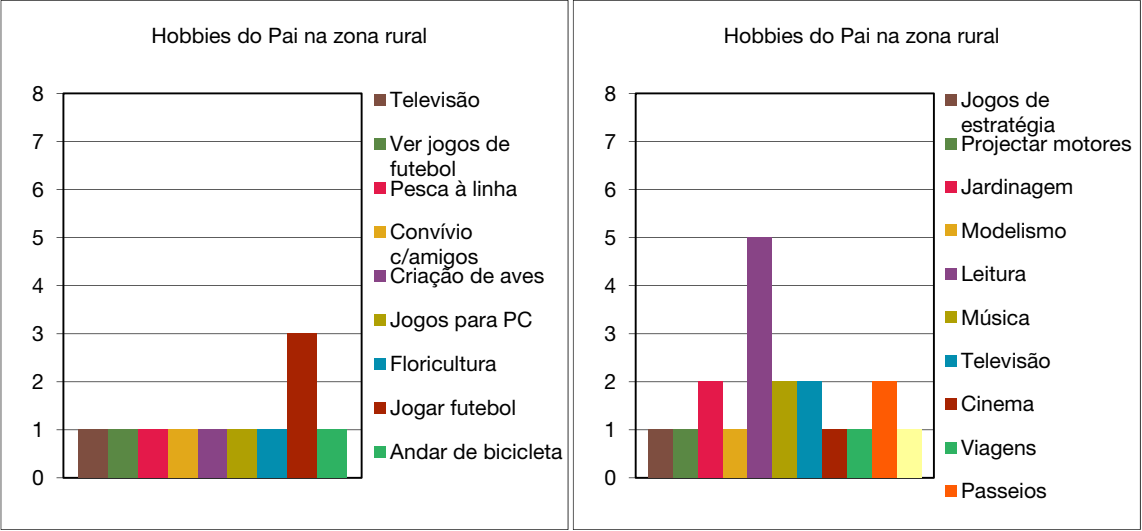


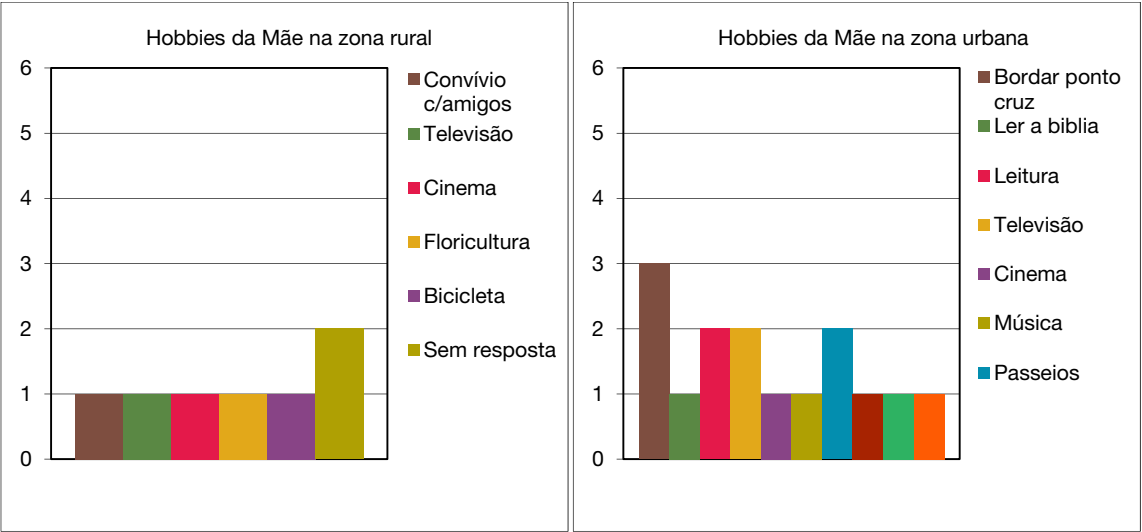
Gráfico 43. Desportos praticados pela Mãe de acordo com a zona populacional.



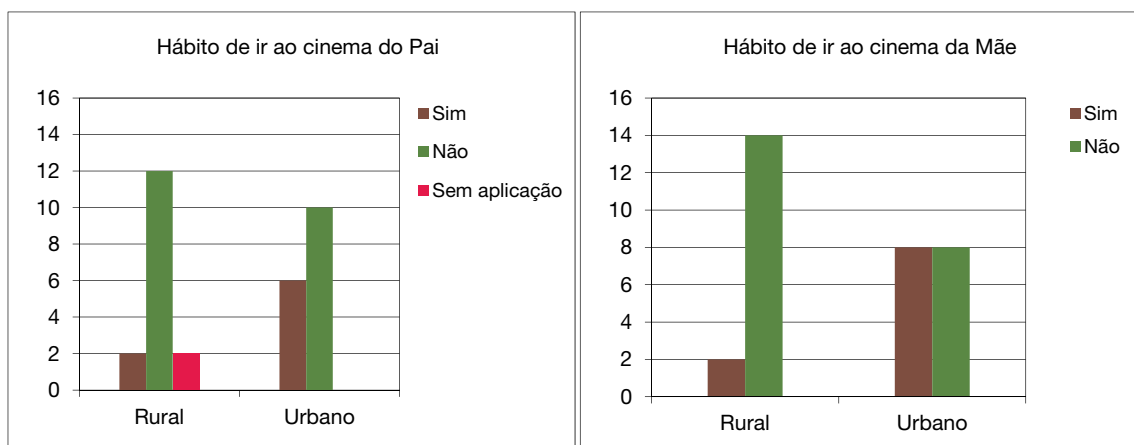
Gráficos 44 e 45. Existência de *hobbies* do Pai e Existência de hobbies da Mãe de acordo com a zona populacional.



Gráficos 46 e 47. Hobbies do Pai na zona populacional rural e Hobbies do Pai na zona populacional urbana.



Gráficos 48 e 49. Hobbies da Mãe na zona populacional rural e Hobbies da Mãe na zona populacional urbana.



Gráficos 50 e 51. Hábito de ir ao cinema do Pai e Hábito de ir ao cinema da Mãe de acordo com a zona populacional.

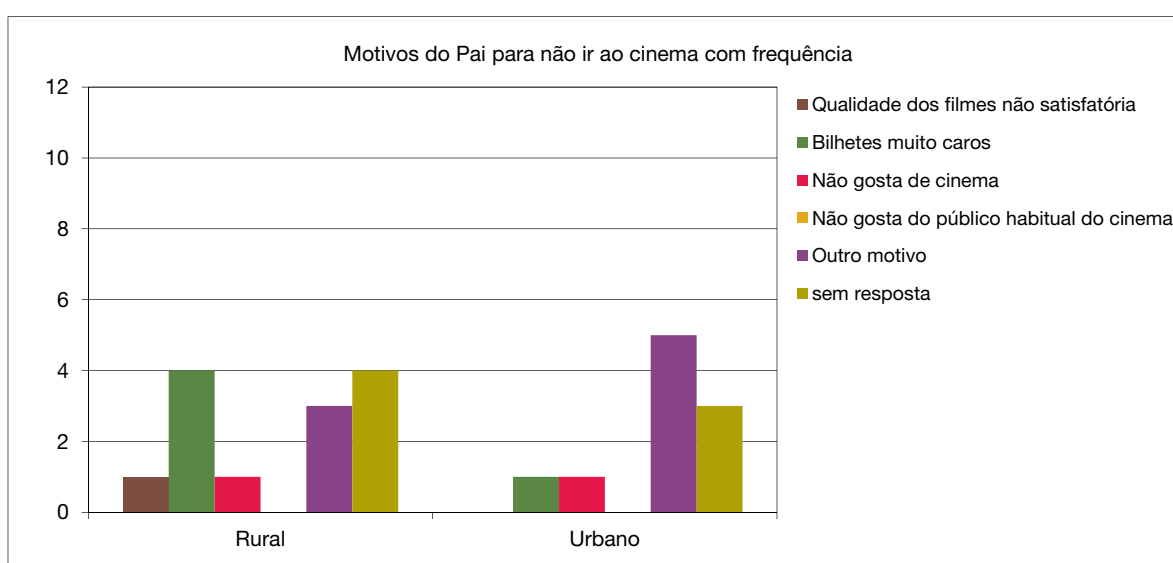


Gráfico 52. Motivos do Pai para não ir ao cinema com frequência de acordo com a zona populacional.

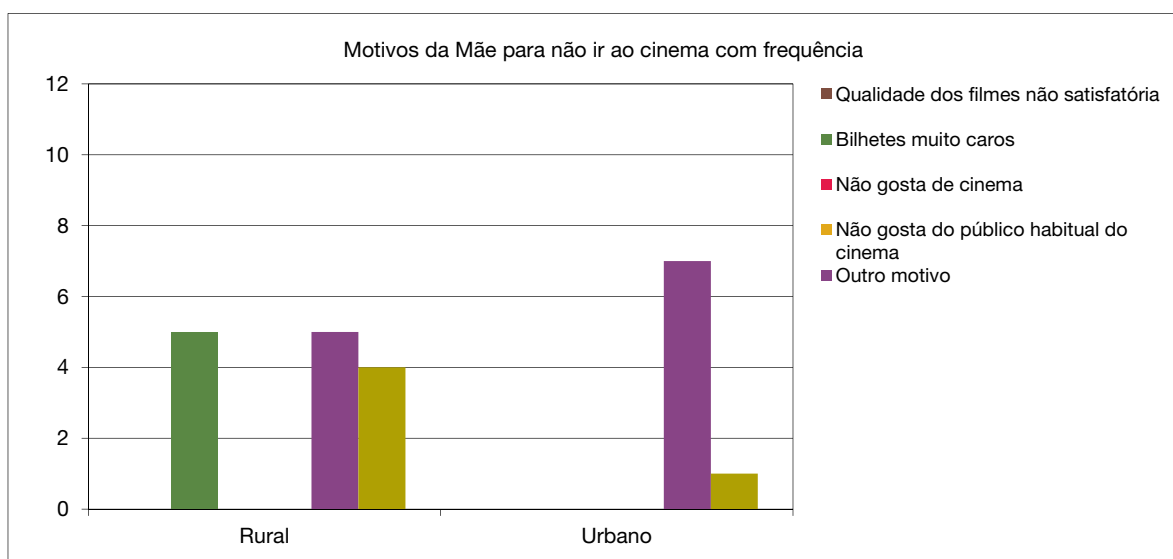
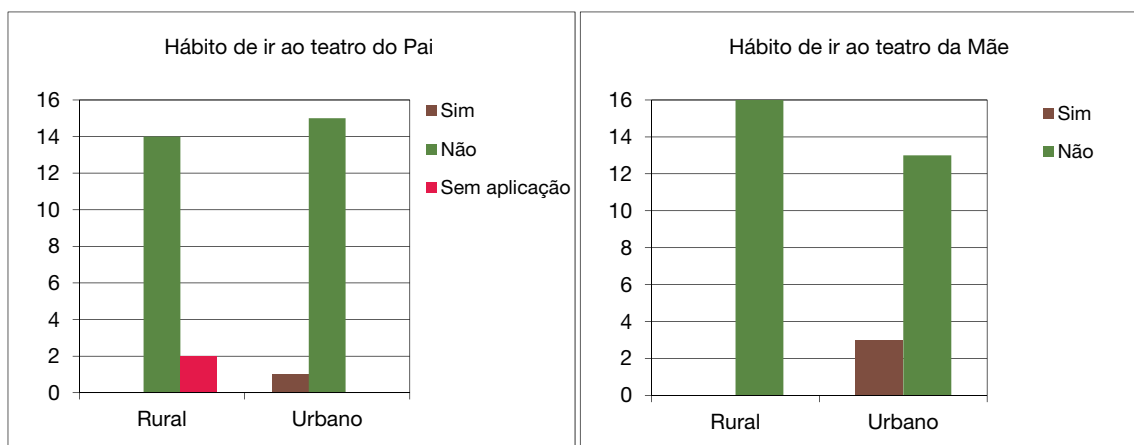


Gráfico 53. Motivos da Mãe para não ir ao cinema com frequência de acordo com a zona populacional.



Gráficos 54 e 55. Hábito de ir ao teatro do Pai e Hábito de ir ao teatro da Mãe de acordo com a zona populacional.

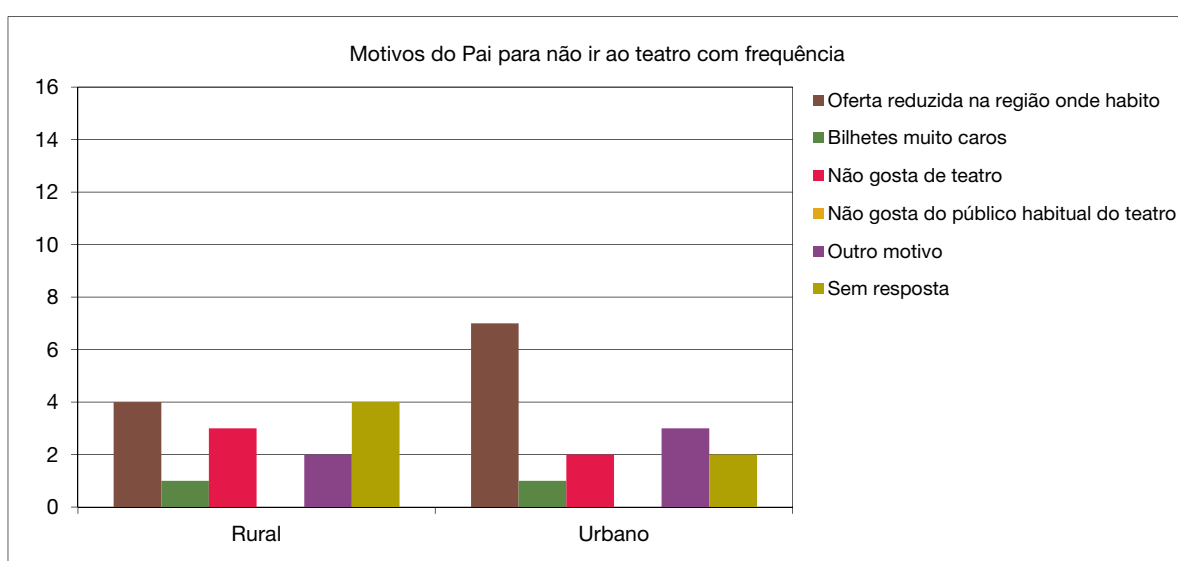


Gráfico 56. Motivos do Pai para não ir ao teatro com frequência de acordo com a zona populacional.

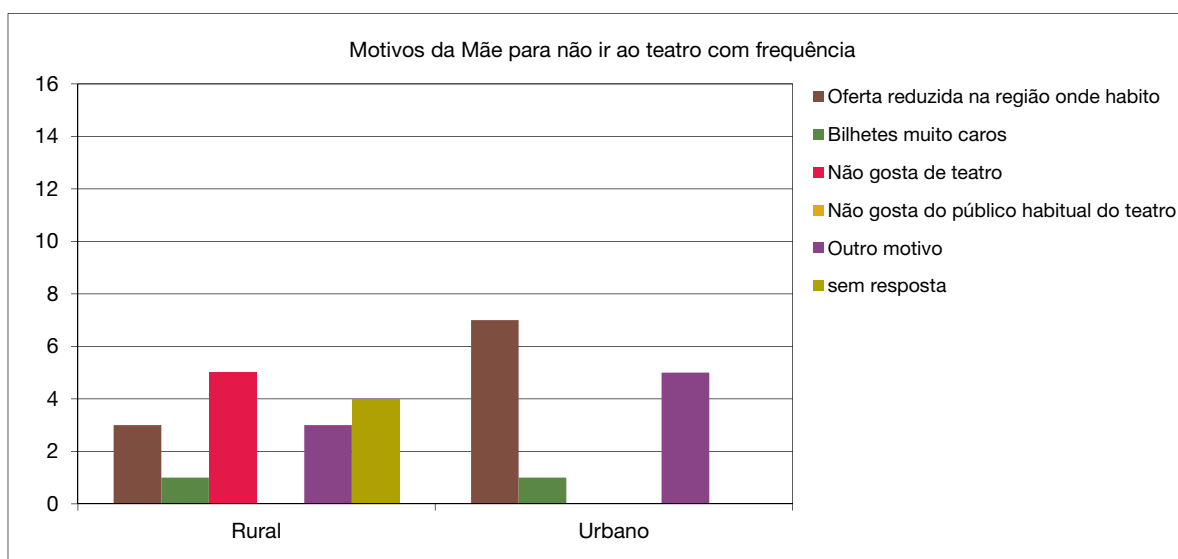


Gráfico 57. Motivos da Mãe para não ir ao teatro com frequência de acordo com a zona populacional.

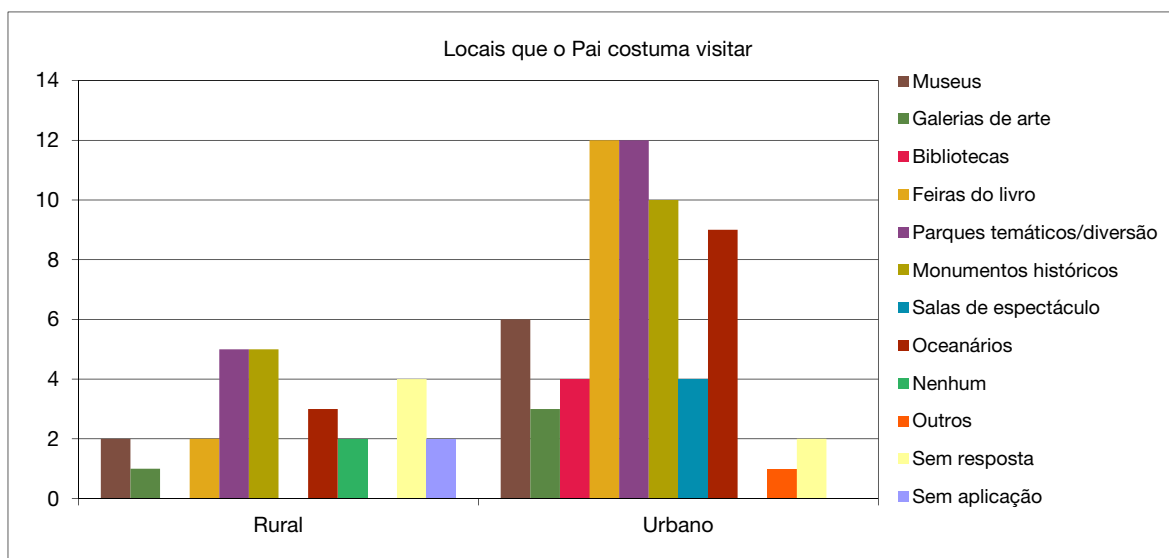


Gráfico 58. Locais que o Pai costuma visitar de acordo com a zona populacional.

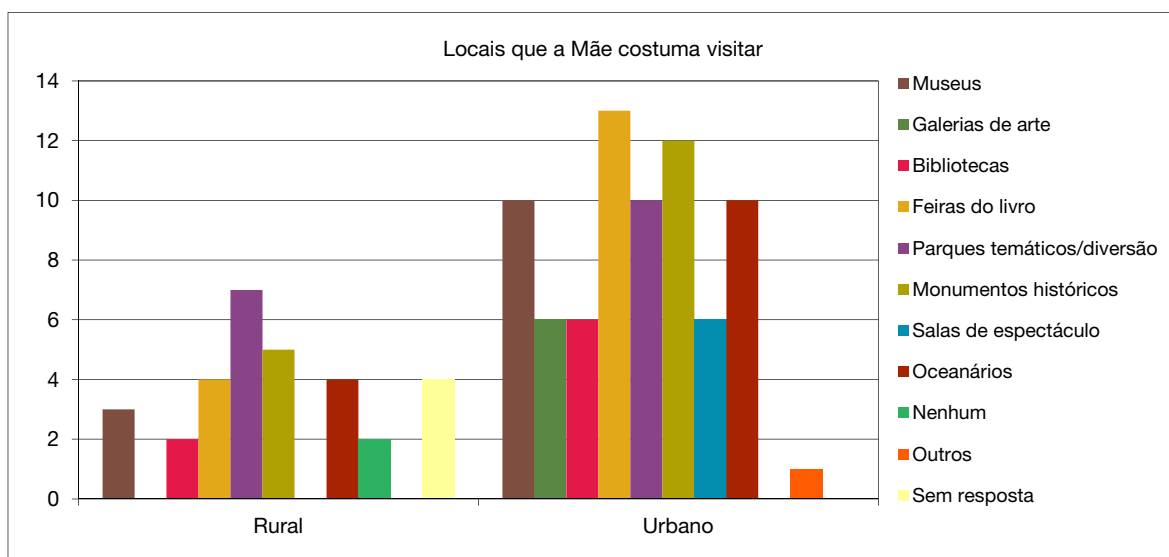


Gráfico 59. Locais que a Mãe costuma visitar de acordo com a zona populacional.

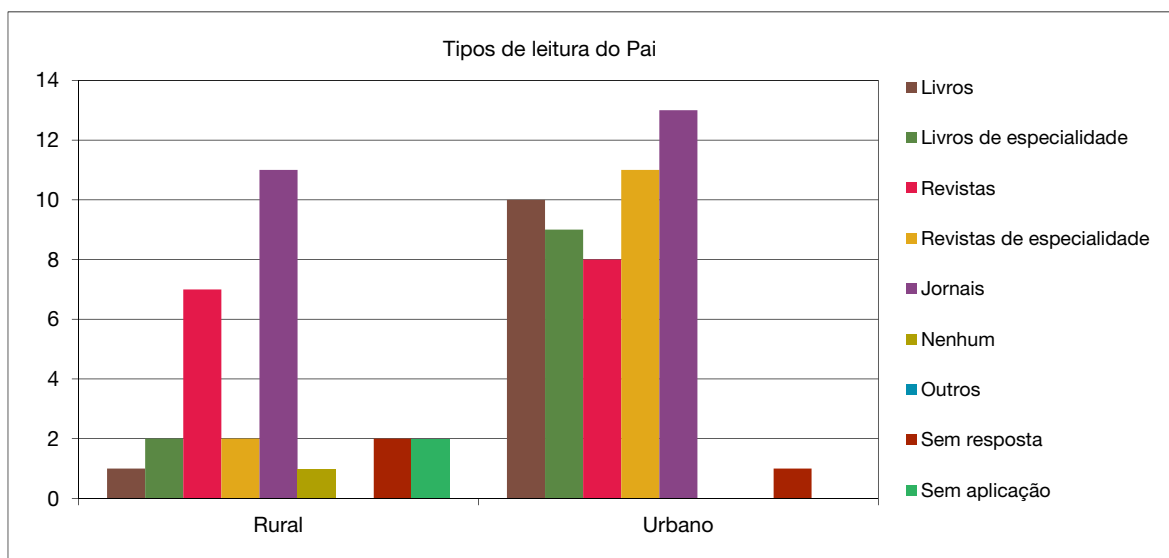


Gráfico 60. Tipos de leitura do Pai de acordo com a zona populacional.

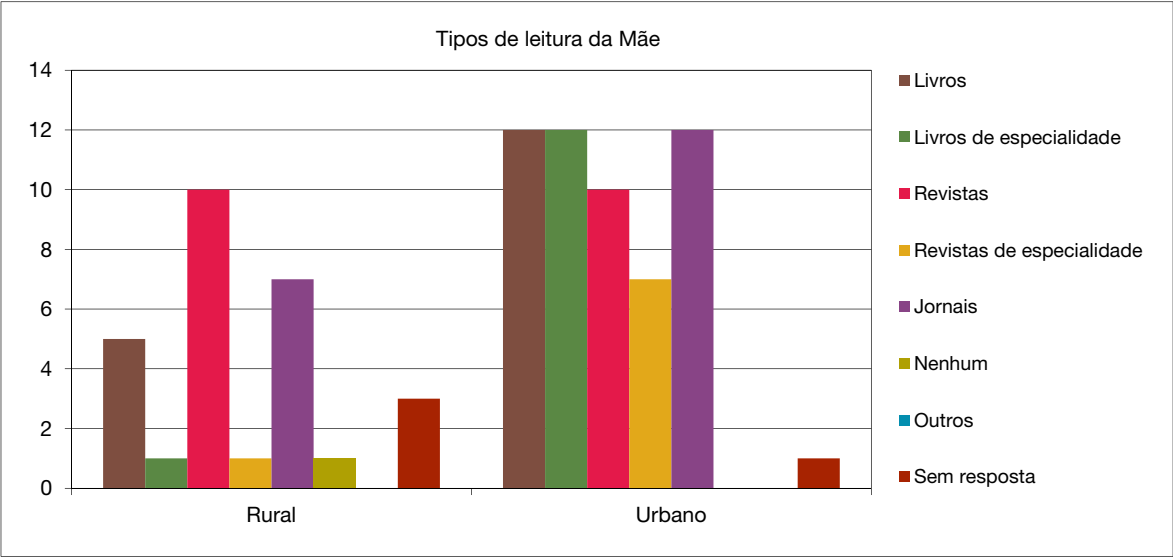
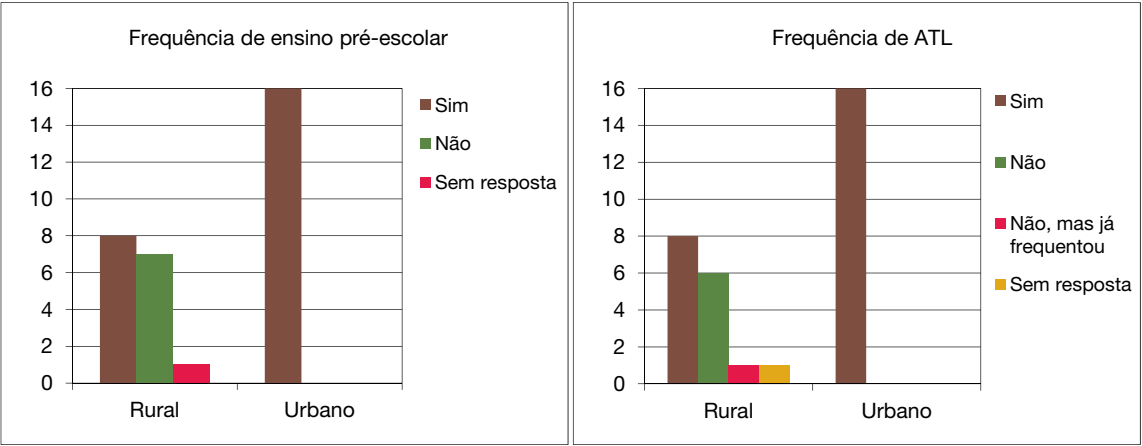


Gráfico 61. Tipos de leitura da Mãe de acordo com a zona populacional.



Gráficos 62 e 63. Frequência de ensino pré-escolar e Frequência de ATL de acordo com a zona populacional.

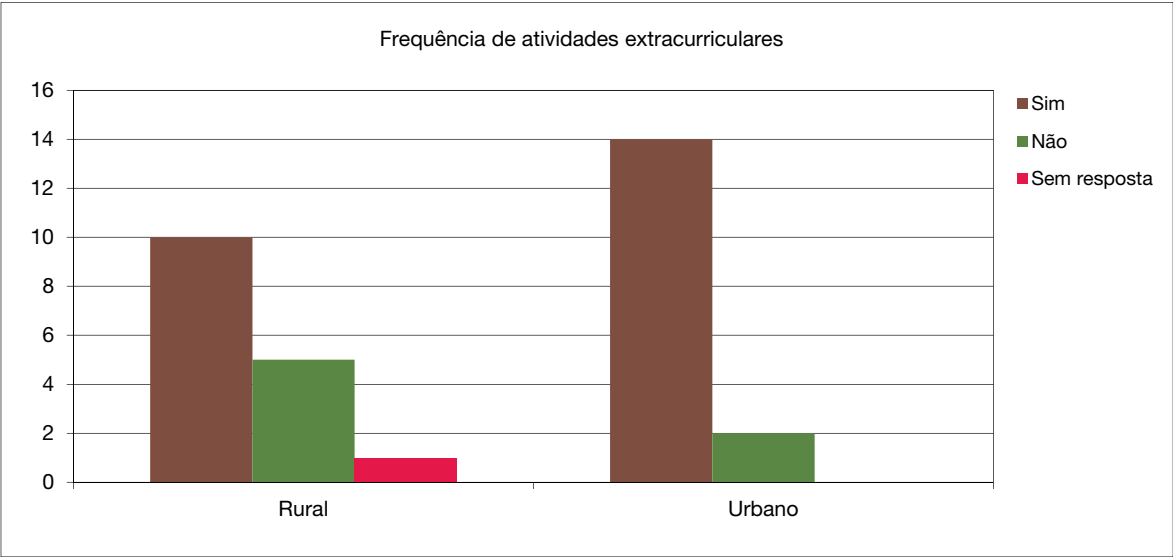


Gráfico 64. Frequência de atividades extracurriculares de acordo com a zona populacional.

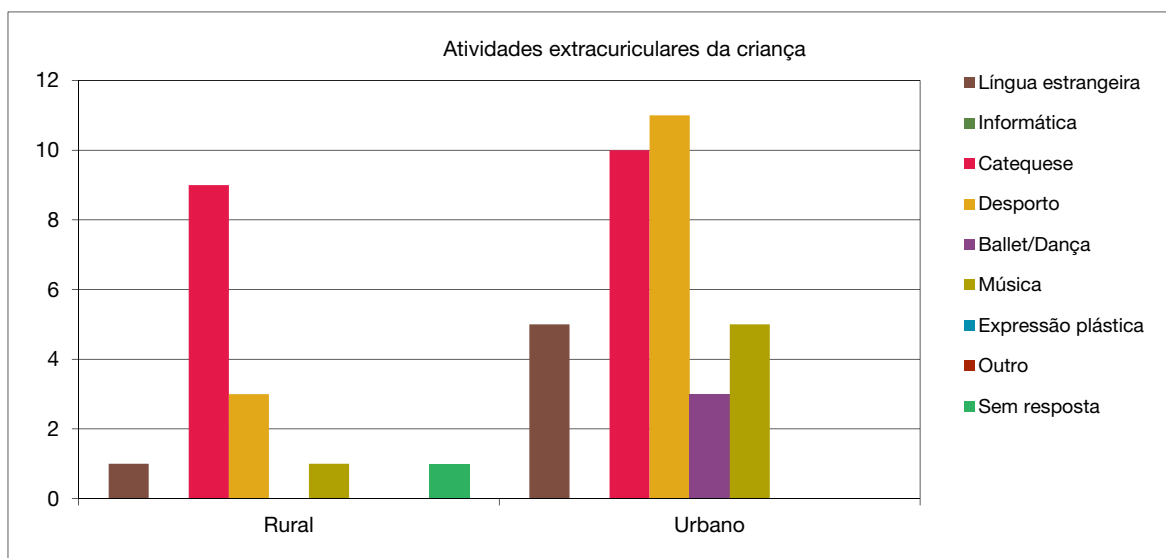
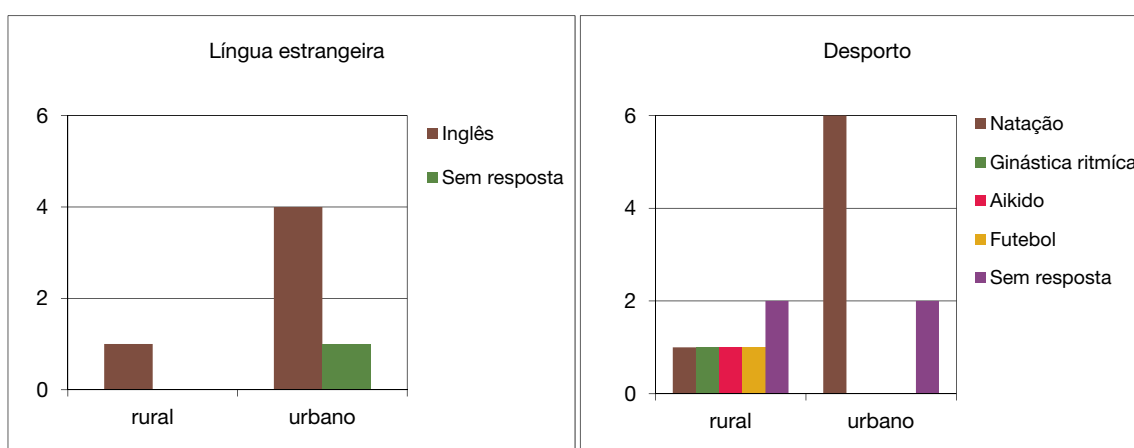


Gráfico 65. Atividades extracurriculares da criança de acordo com a zona populacional.



Gráficos 66 e 67. Língua estrangeira em que a criança está inscrita e Desporto em que a criança está inscrita de acordo com a zona populacional.

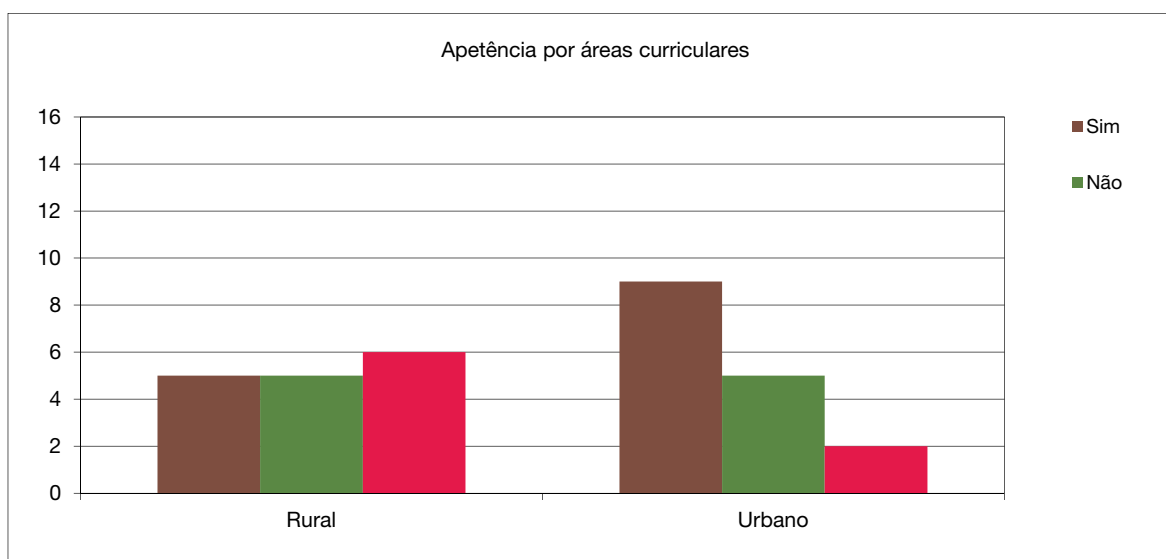


Gráfico 68. Apetência por áreas curriculares de acordo com a zona populacional.

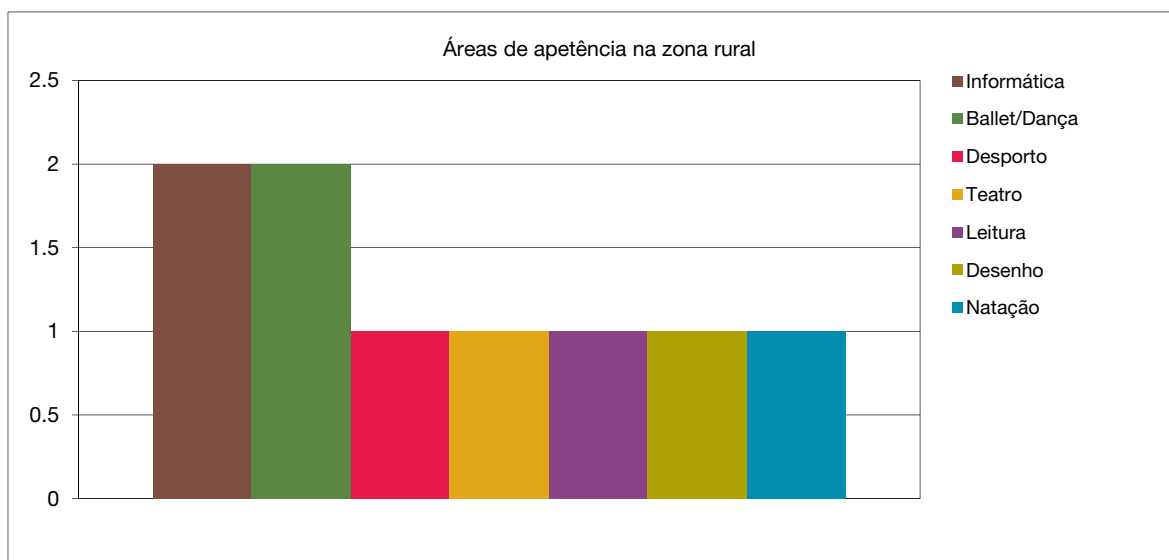


Gráfico 69. Áreas de apetência na zona rural.

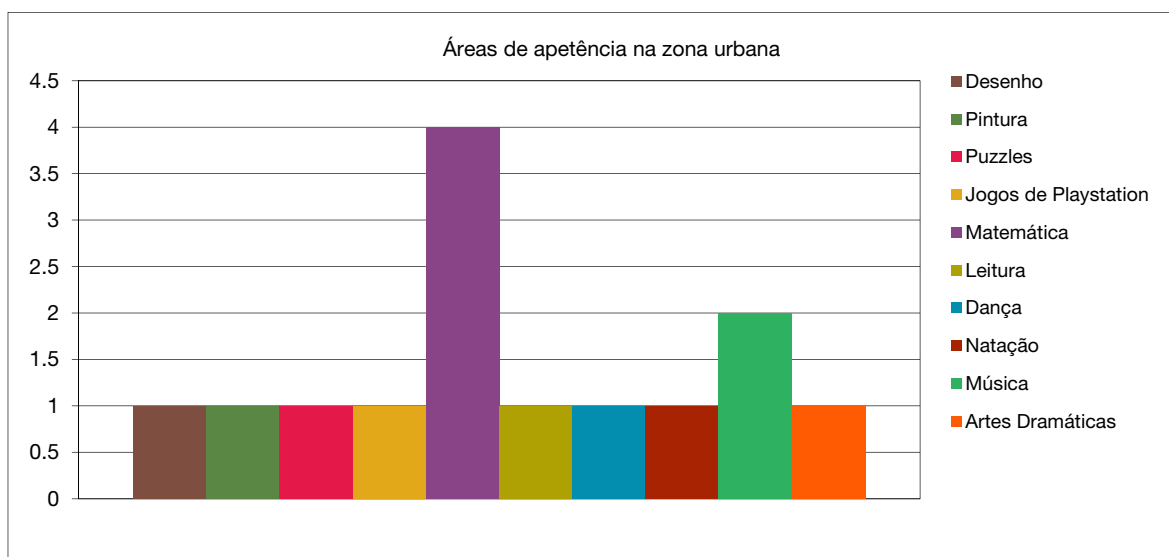


Gráfico 70. Áreas de apetência na zona urbana.

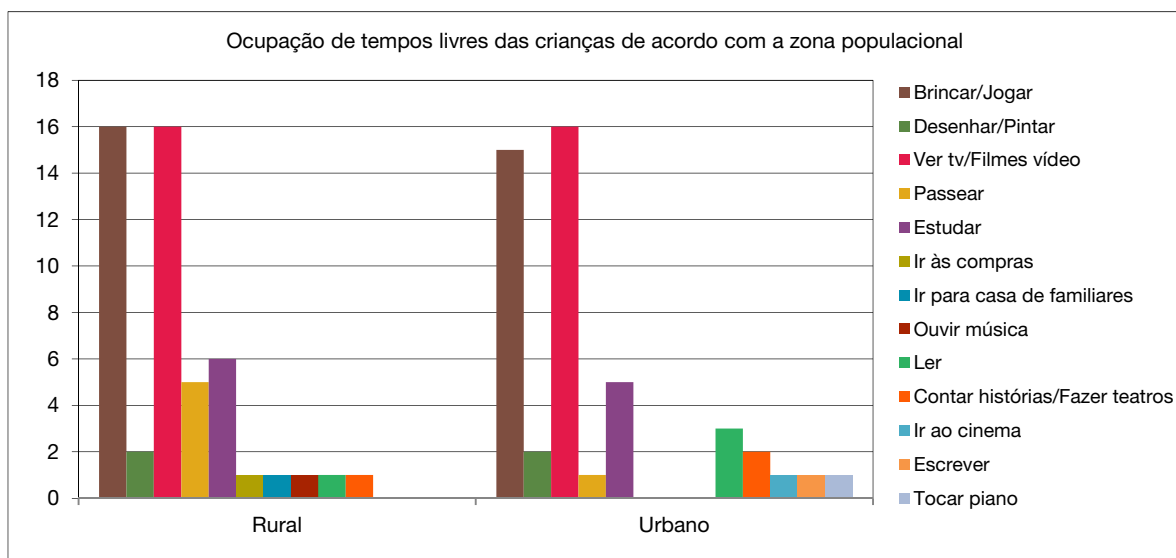


Gráfico 71. Ocupação de tempos livres das crianças de acordo com a zona populacional.

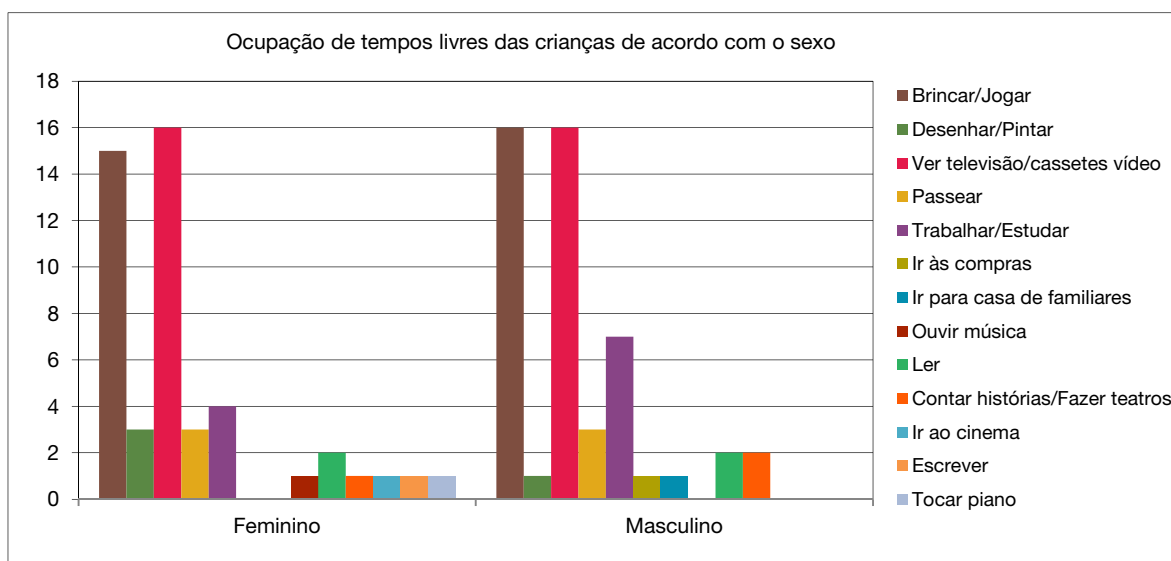


Gráfico 72. Ocupação de tempos livres das crianças de acordo com o sexo.

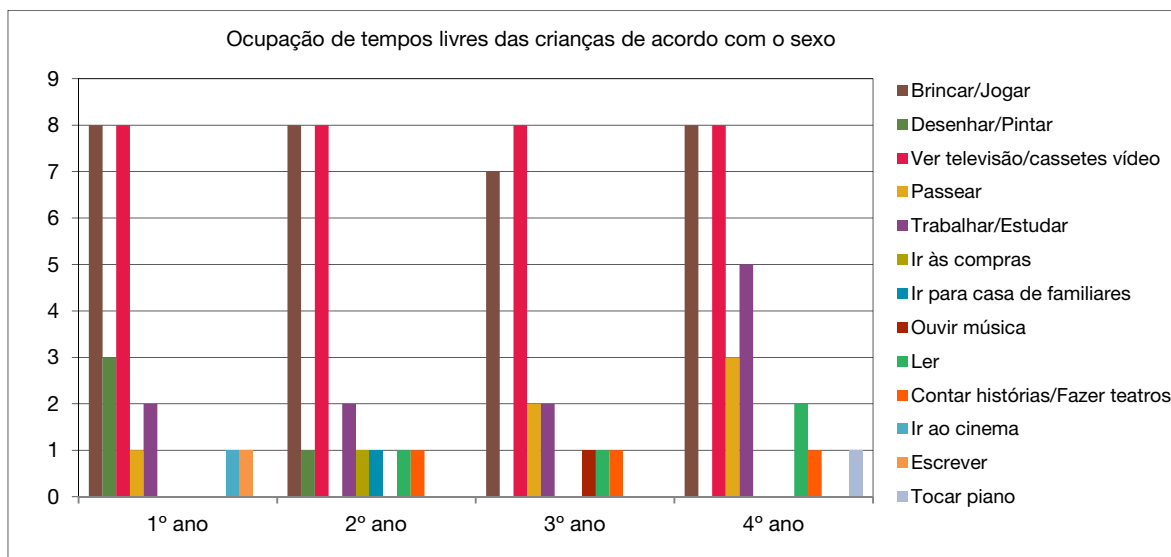


Gráfico 73. Ocupação de tempos livres das crianças de acordo com o ano de escolaridade.

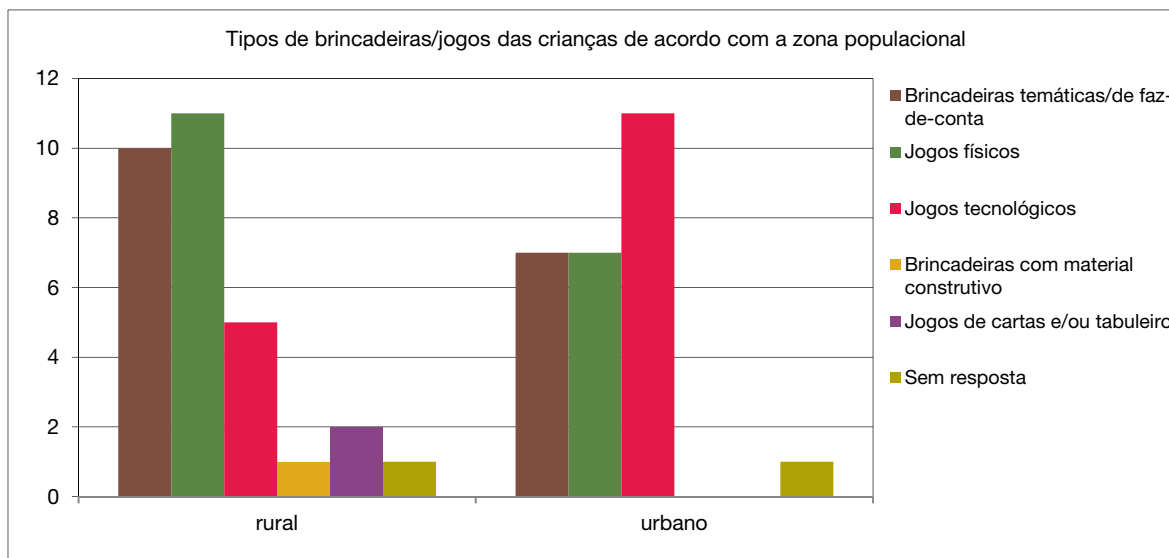


Gráfico 74. Tipos de brincadeiras/jogos das crianças de acordo com a zona populacional.

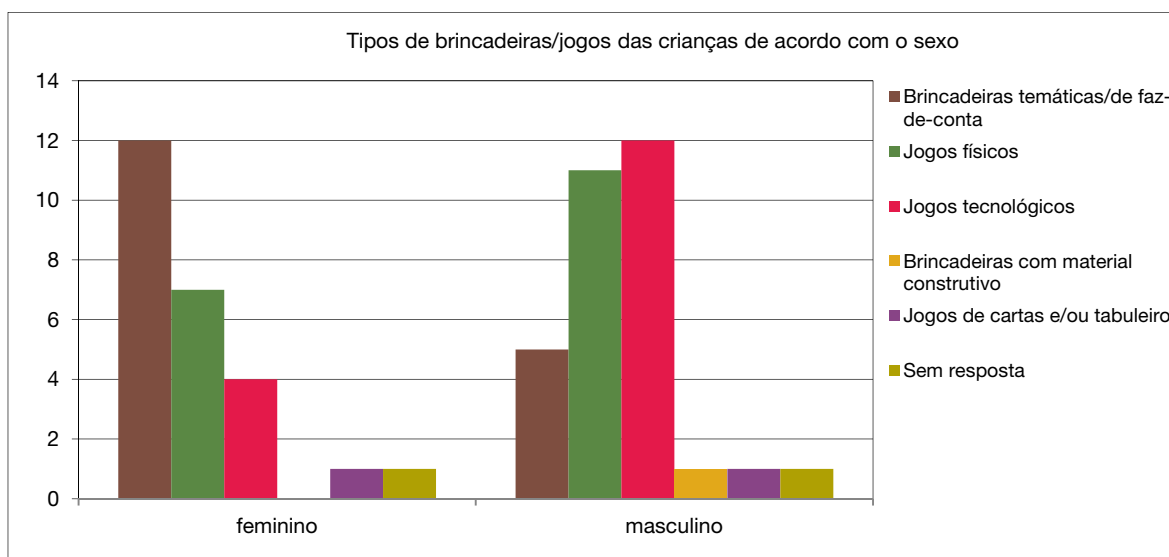


Gráfico 75. Tipos de brincadeiras/jogos das crianças de acordo com o sexo.

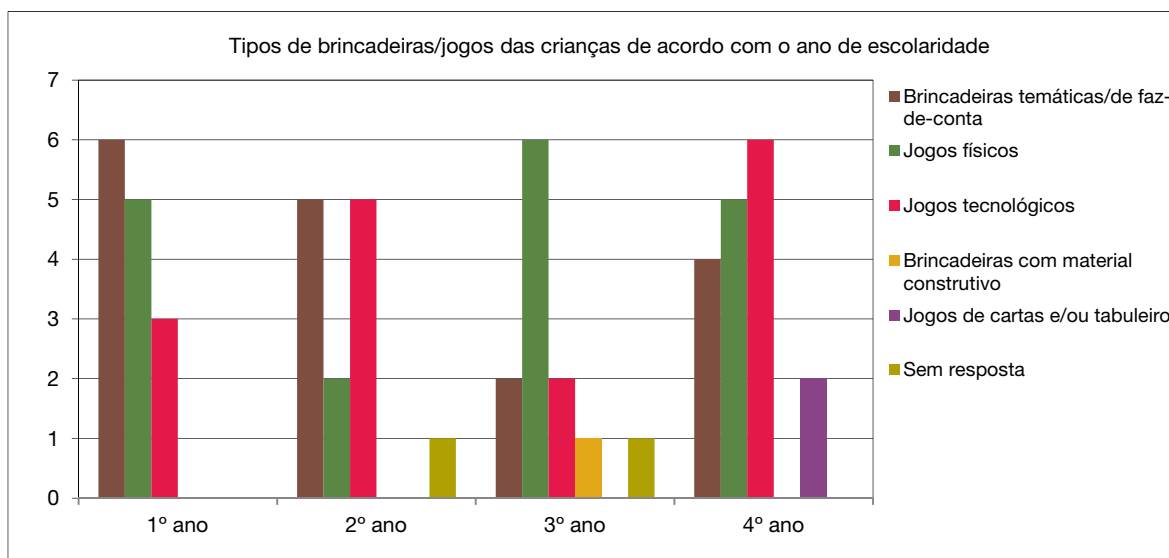


Gráfico 76. Tipos de brincadeiras/jogos das crianças de acordo com o ano de escolaridade.

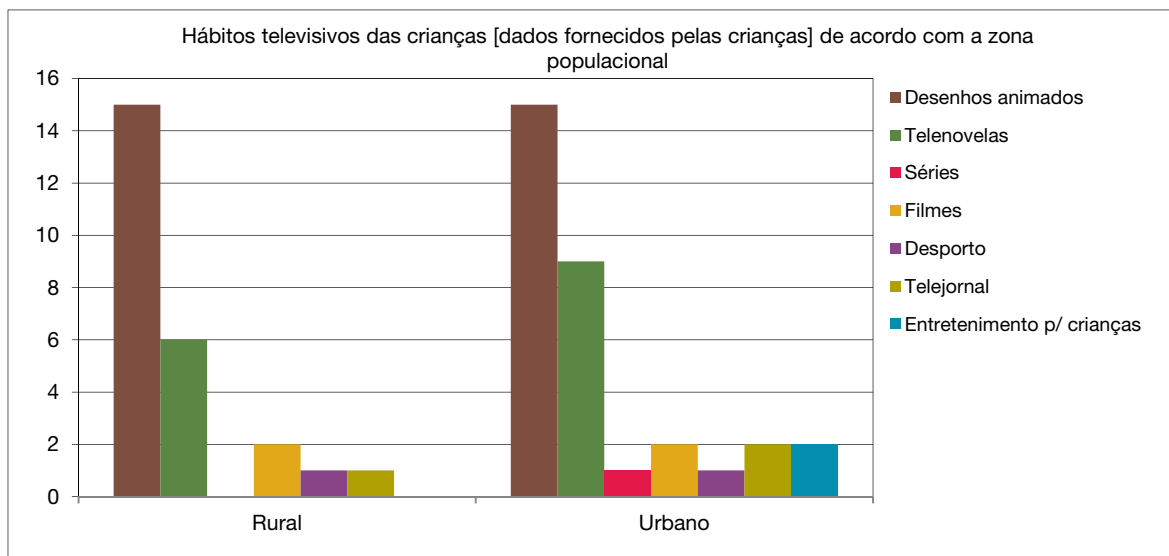


Gráfico 77. Hábitos televisivos das crianças de acordo com a zona populacional segundo os dados fornecidos pelas crianças.

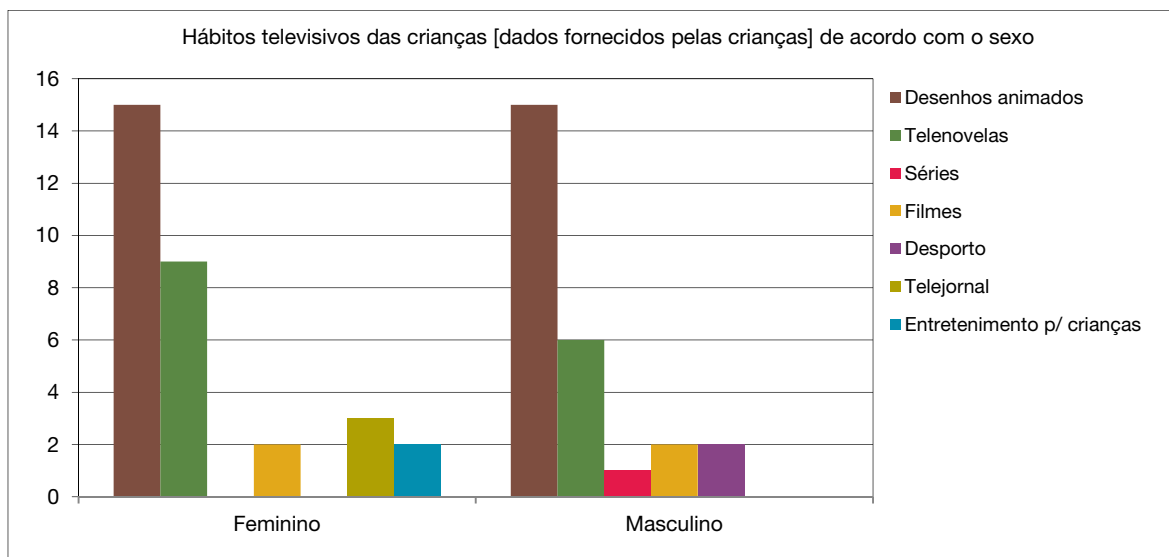


Gráfico 78. Hábitos televisivos das crianças de acordo com o sexo segundo os dados fornecidos pelas crianças.

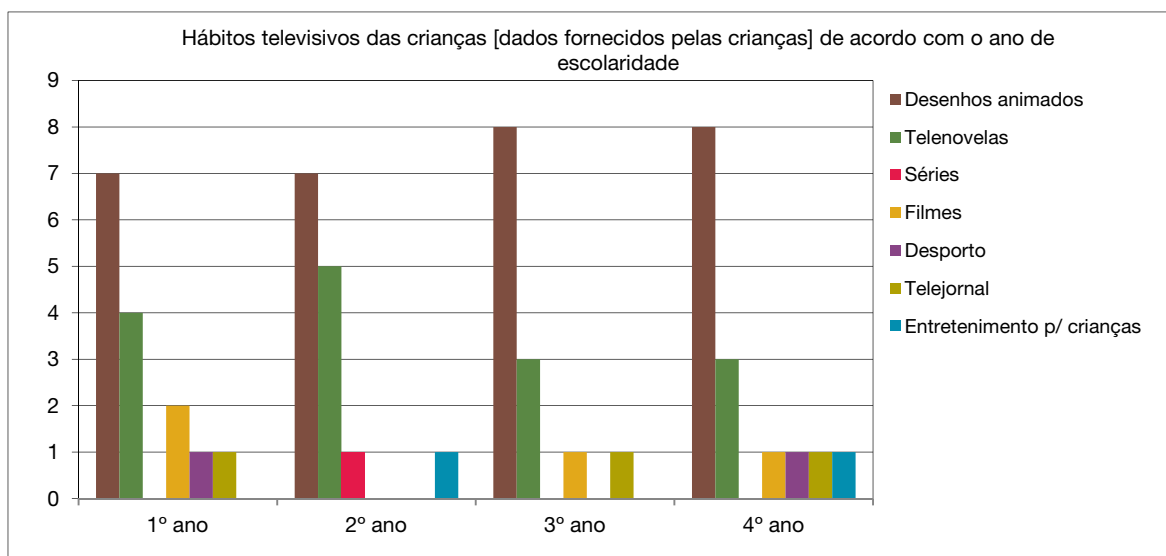


Gráfico 79. Hábitos televisivos das crianças de acordo com o ano de escolaridade segundo os dados fornecidos pelas crianças.

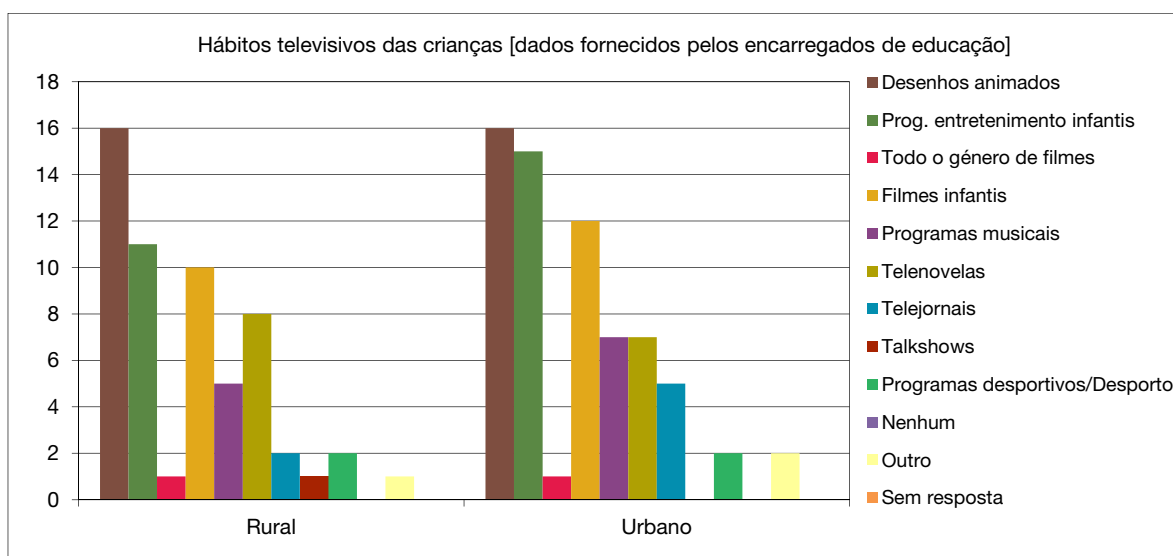


Gráfico 80. Hábitos televisivos das crianças de acordo com a zona populacional segundo os dados fornecidos pelos encarregados de educação.

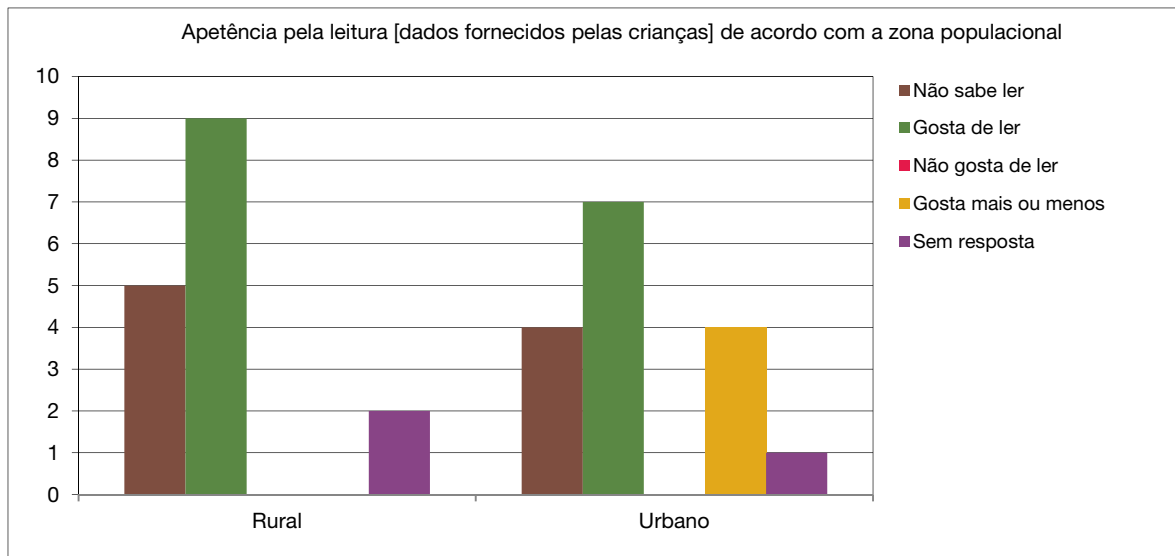


Gráfico 81. Apetência pela leitura de acordo com a zona populacional segundo os dados fornecidos pelas crianças.

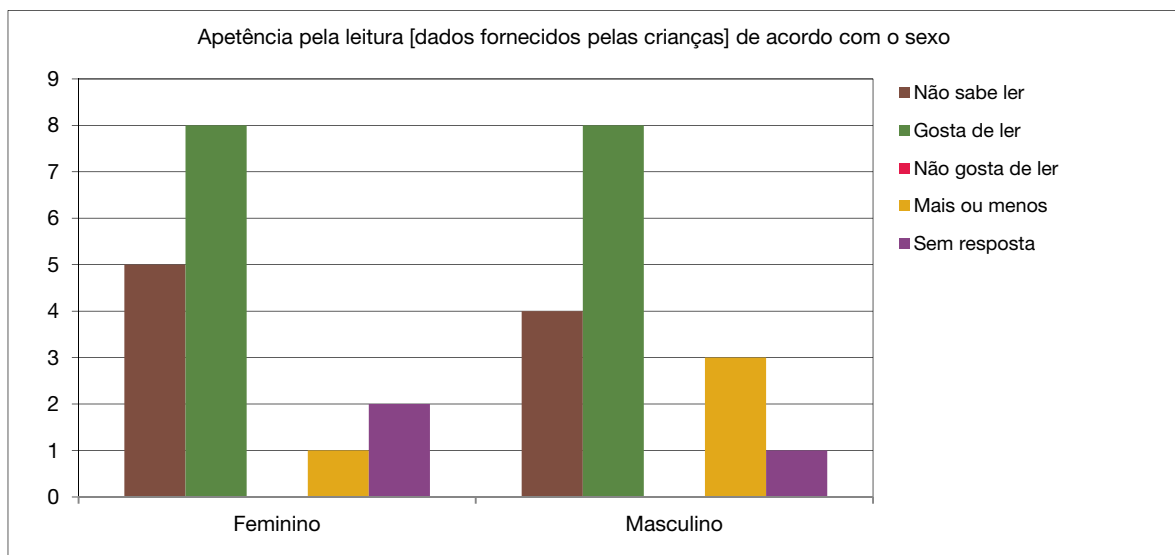


Gráfico 82. Apetência pela leitura de acordo com o sexo segundo os dados fornecidos pelas crianças.

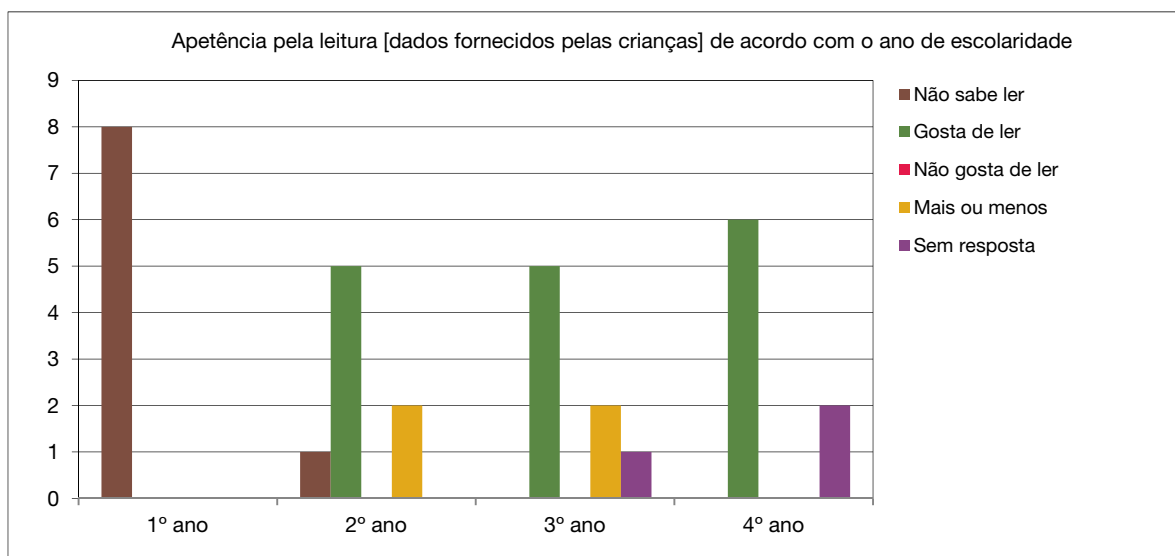


Gráfico 83. Apetência pela leitura de acordo com o ano de escolaridade segundo os dados fornecidos pelas crianças.

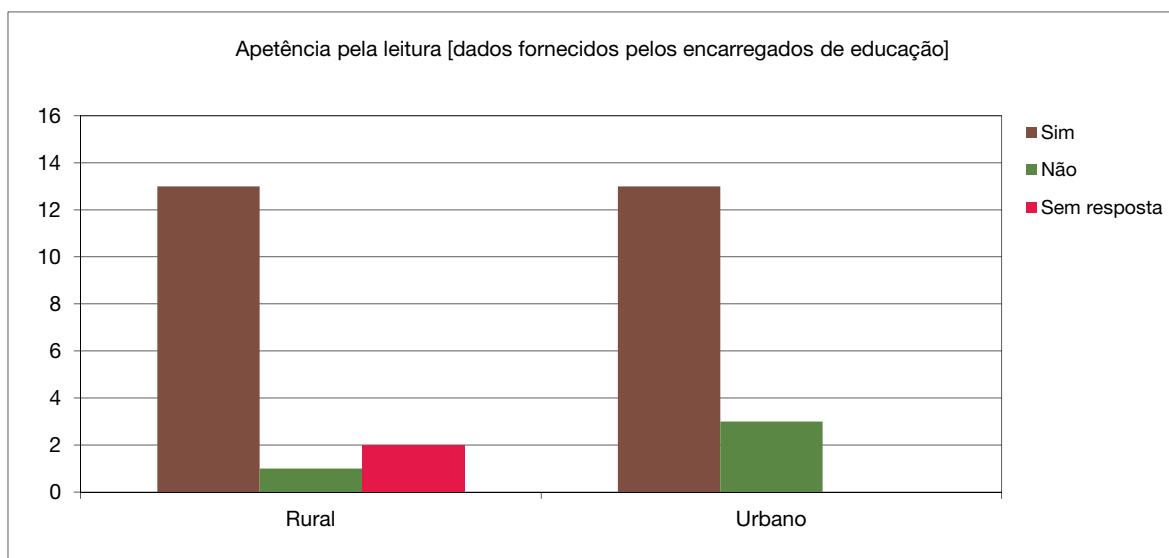


Gráfico 84. Apetência pela leitura de acordo com a zona populacional segundo os dados fornecidos pelos encarregados de educação.

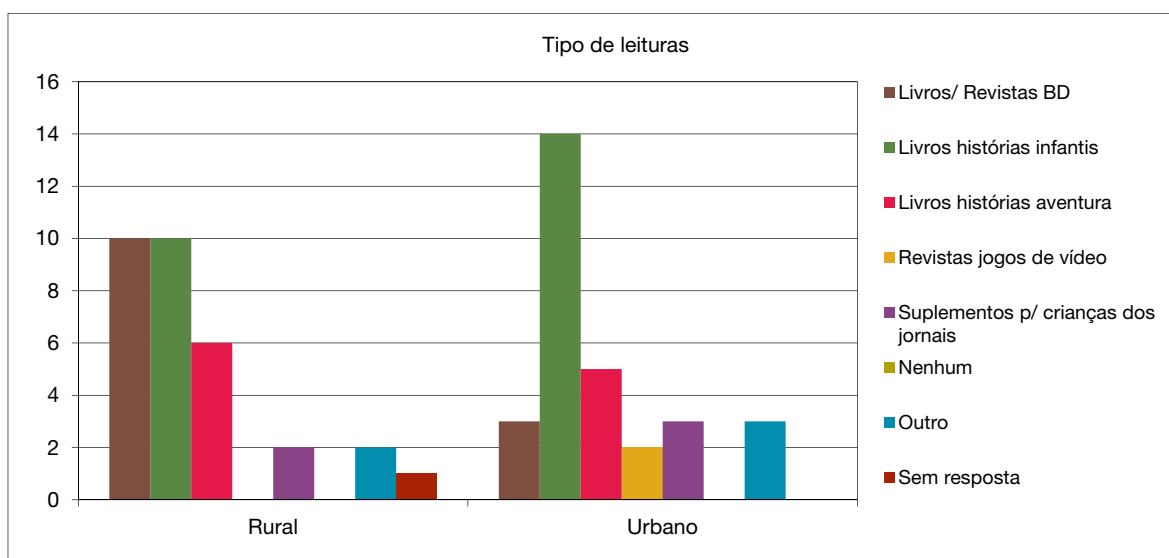


Gráfico 85. Tipo de leituras das crianças de acordo com a zona populacional.

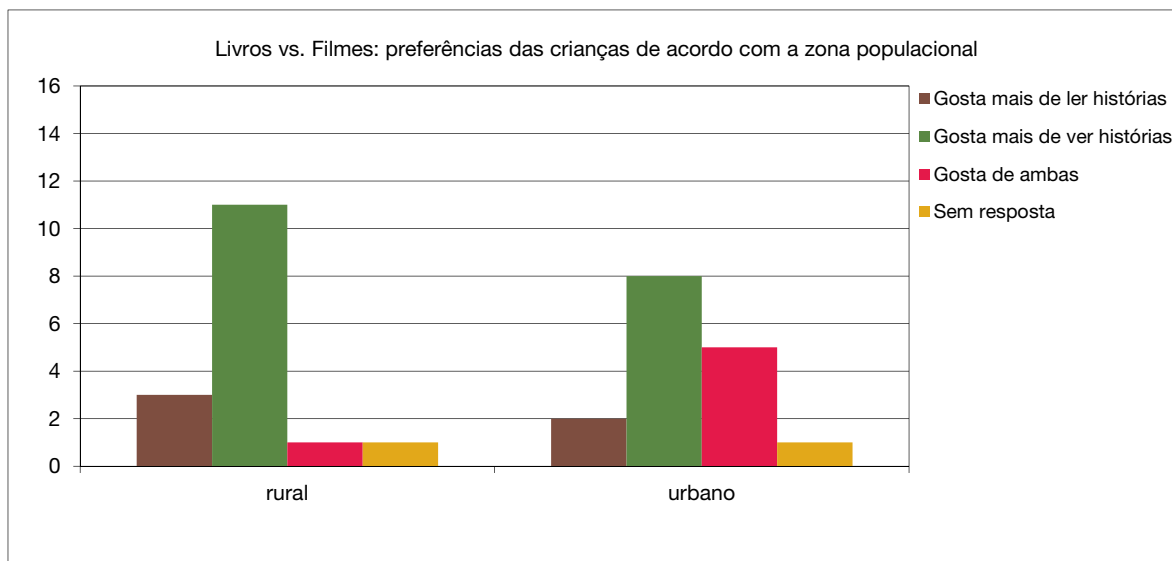


Gráfico 86. Livros *versus* Filmes: preferências das crianças de acordo com a zona populacional.

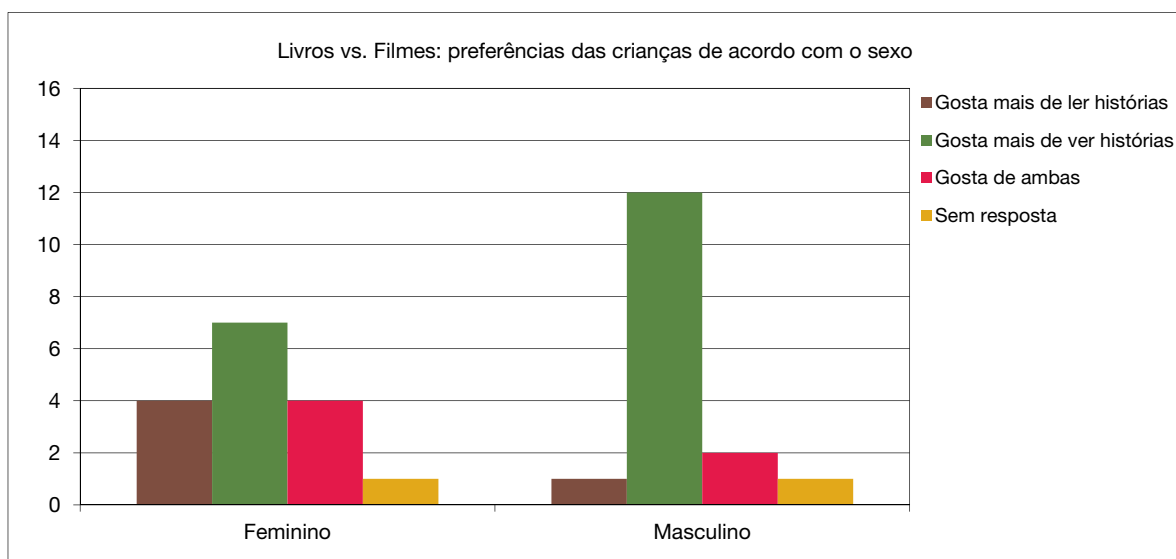


Gráfico 87. Livros *versus* Filmes: preferências das crianças de acordo com o sexo.

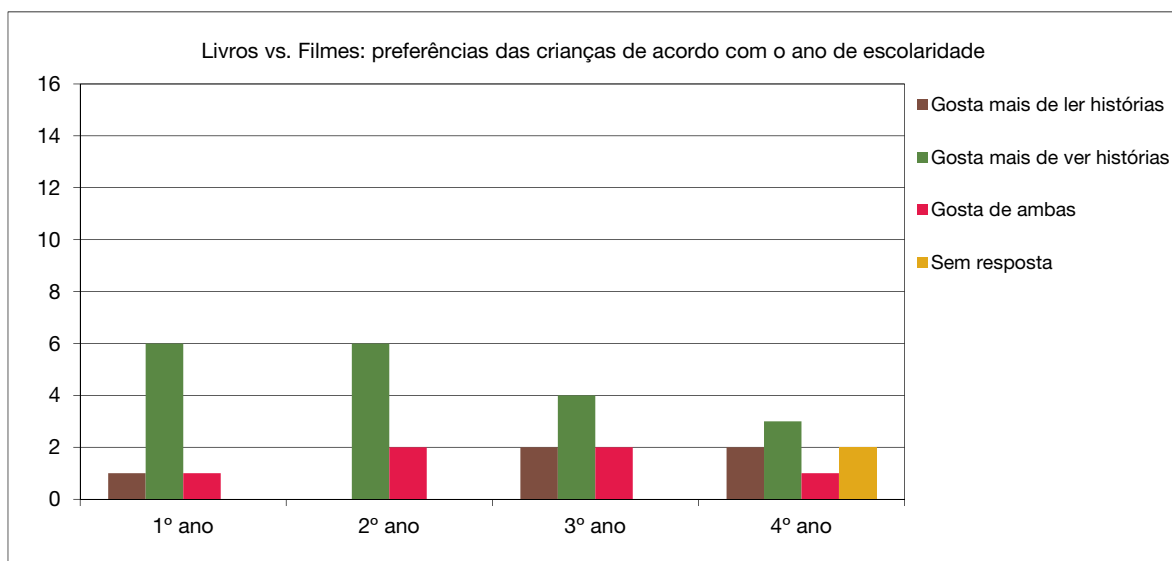


Gráfico 88. Livros *versus* Filmes: preferências das crianças de acordo com o ano de escolaridade.

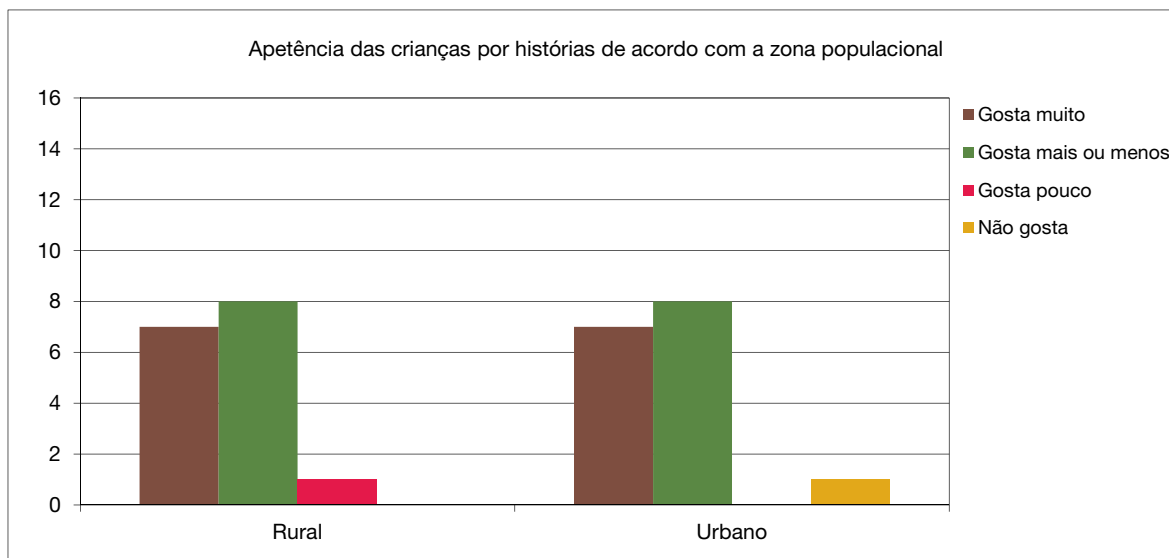


Gráfico 89. Apetência das crianças por histórias de acordo com a zona populacional.

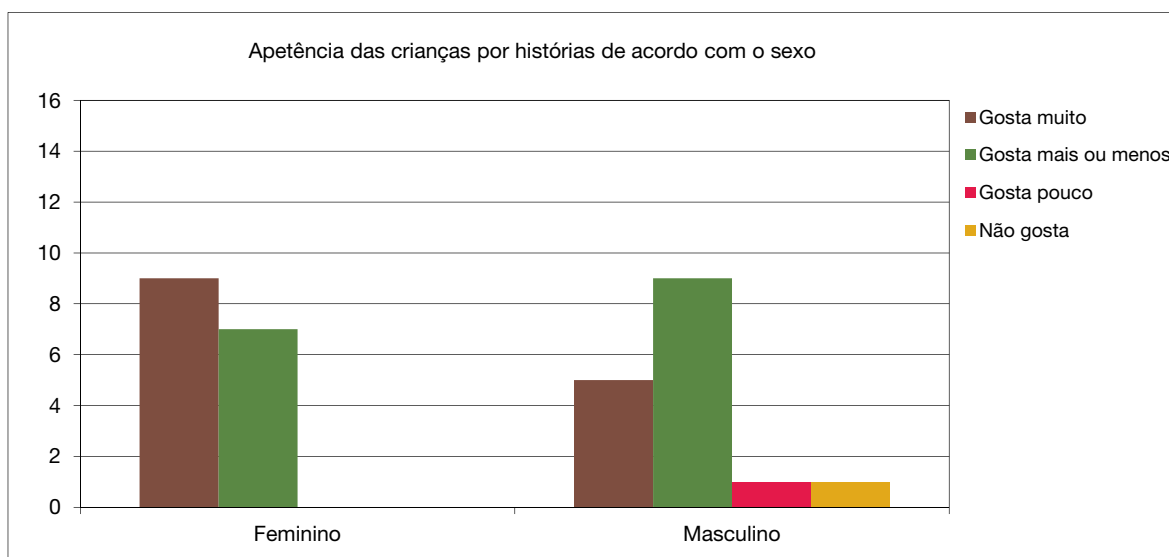


Gráfico 90. Apetência das crianças por histórias de acordo com o sexo.

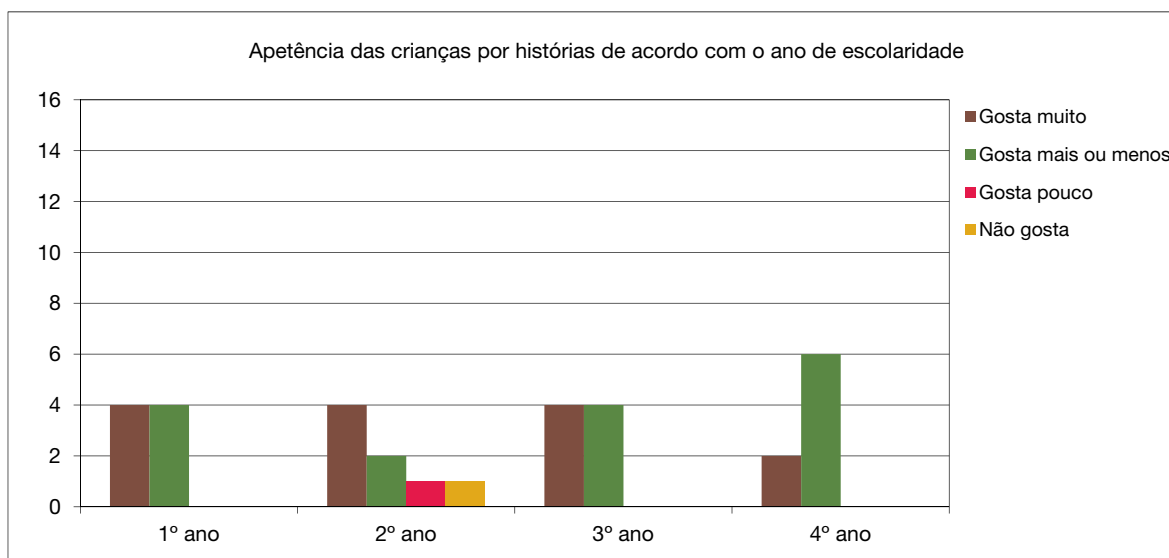


Gráfico 91. Apetência das crianças por histórias de acordo com o ano de escolaridade.

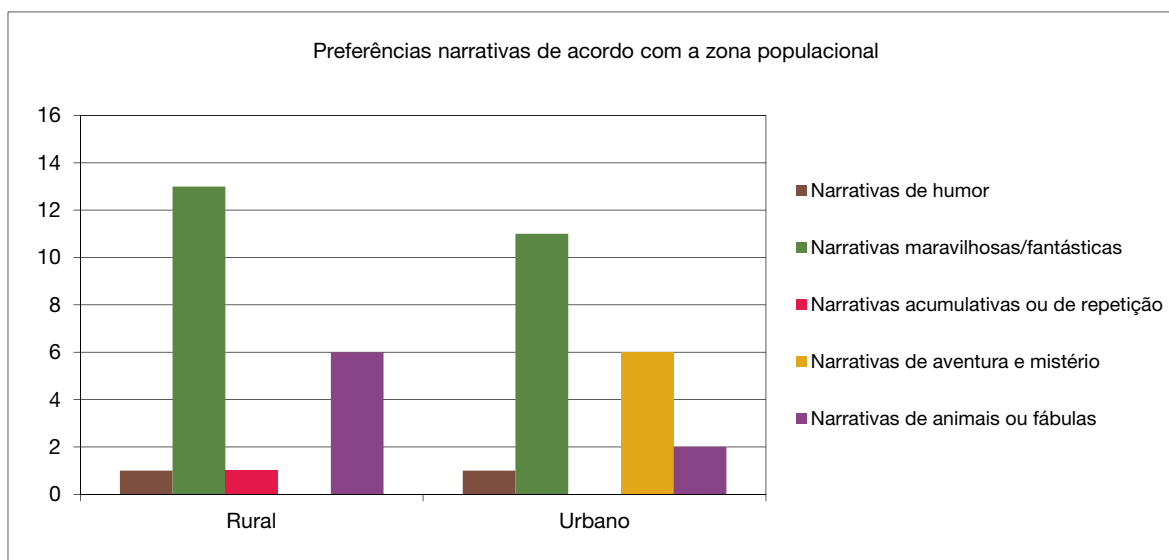


Gráfico 92. Preferências narrativas de acordo com a zona populacional.

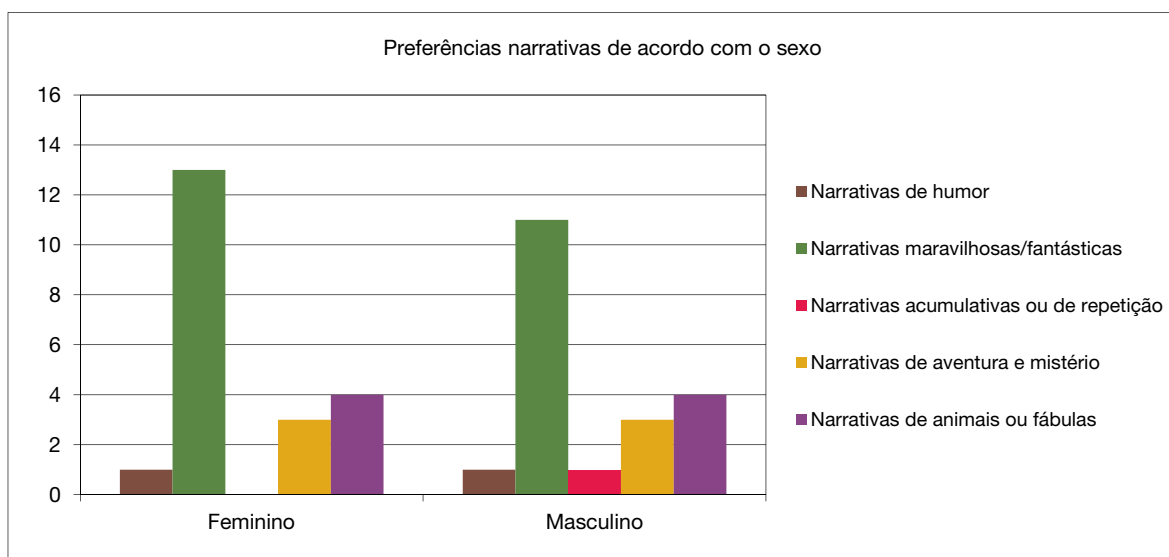


Gráfico 93. Preferências narrativas de acordo com o sexo.

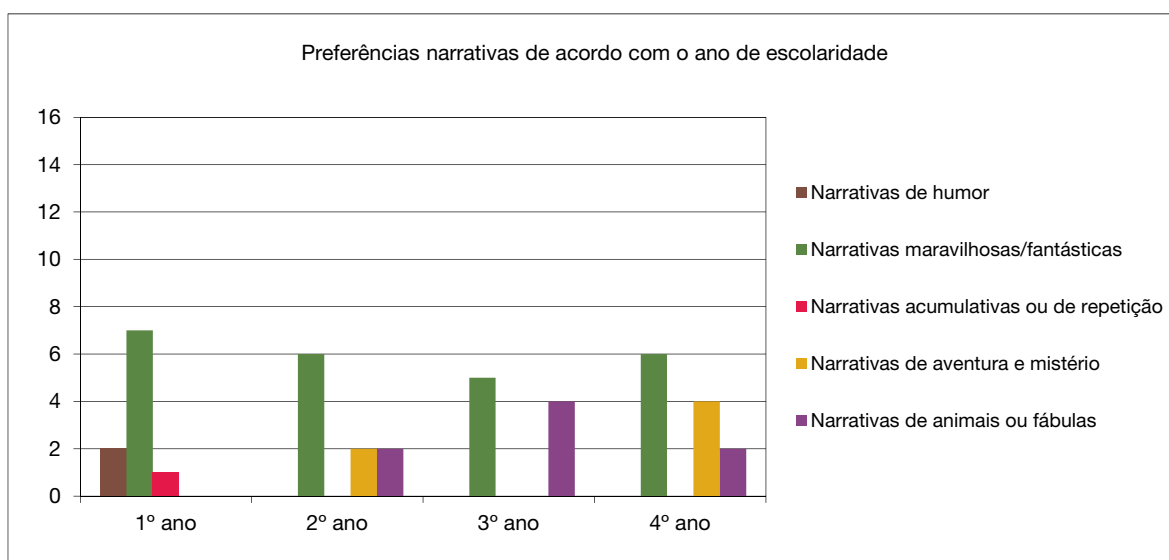


Gráfico 94. Preferências narrativas de acordo com o ano de escolaridade.

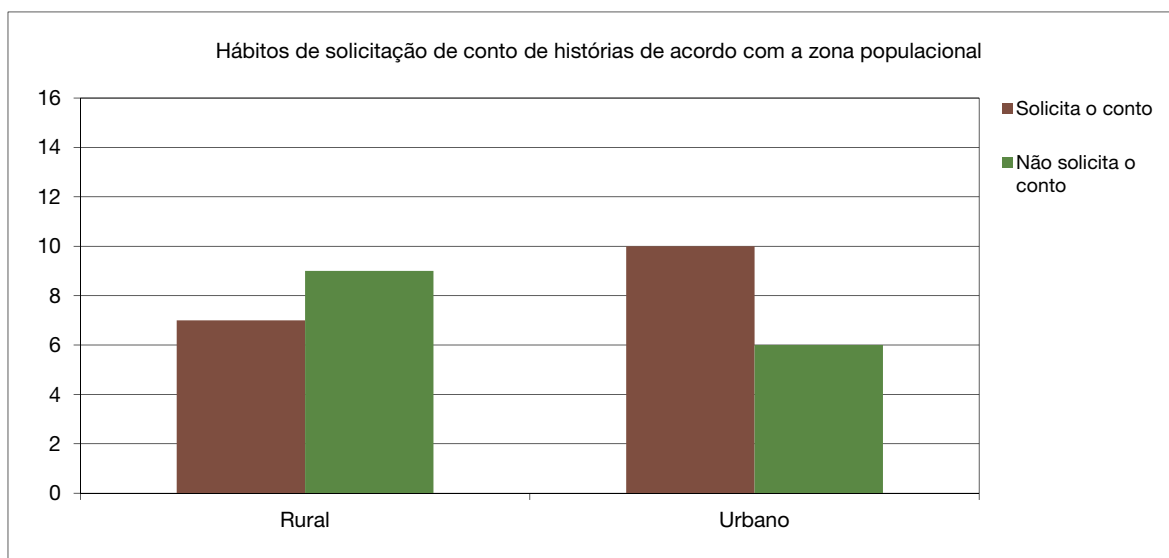


Gráfico 95. Hábitos de solicitação de conto de histórias de acordo com a zona populacional.

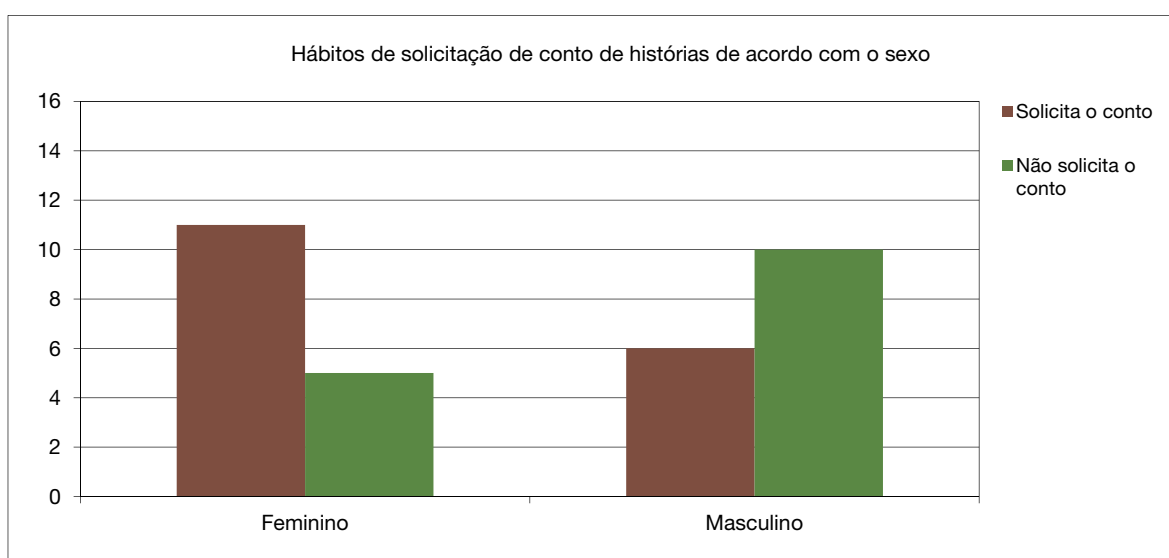


Gráfico 96. Hábitos de solicitação de conto de histórias de acordo com o sexo.

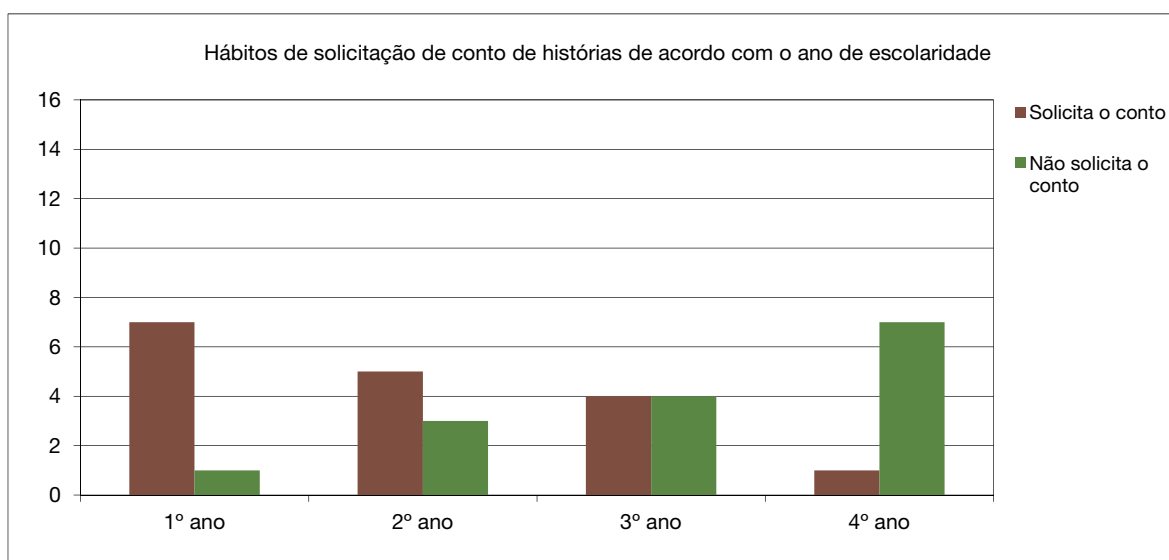


Gráfico 97. Hábitos de solicitação de conto de histórias de acordo com o ano de escolaridade.

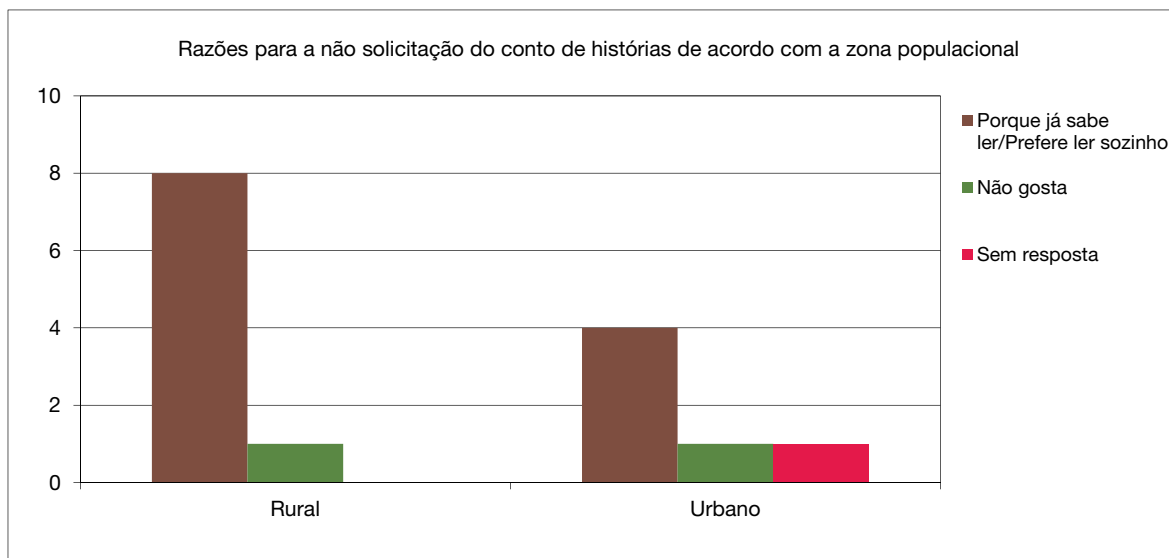


Gráfico 98. Razões para a não solicitação de conto de histórias de acordo com a zona populacional.

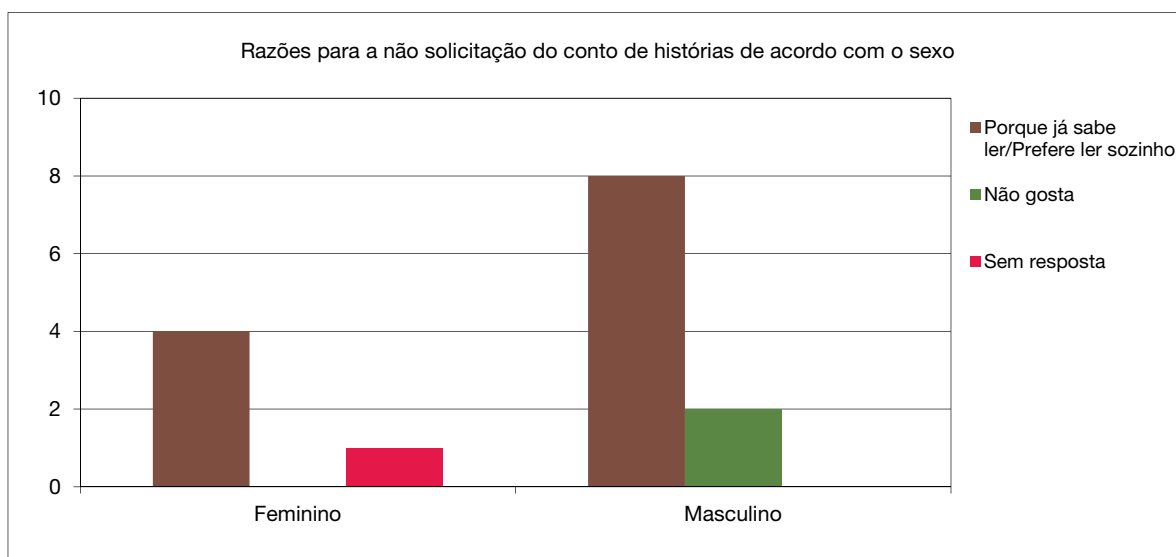


Gráfico 99. Razões para a não solicitação de conto de histórias de acordo com o sexo.

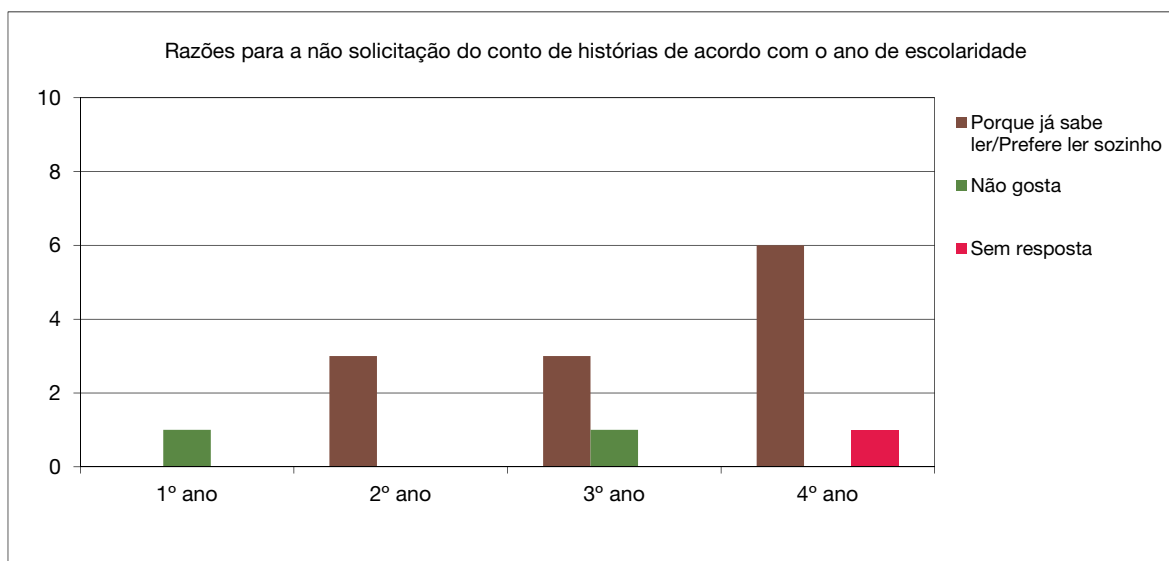


Gráfico 100. Razões para a não solicitação de conto de histórias de acordo com o ano de escolaridade.

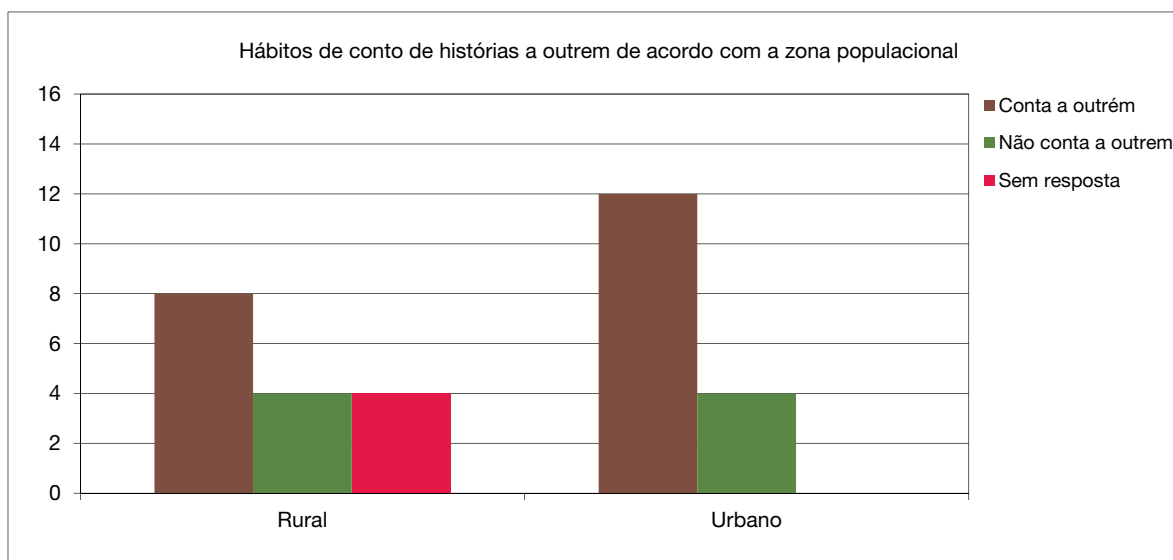


Gráfico 101. Hábitos de conto de histórias a outrem de acordo com a zona populacional.

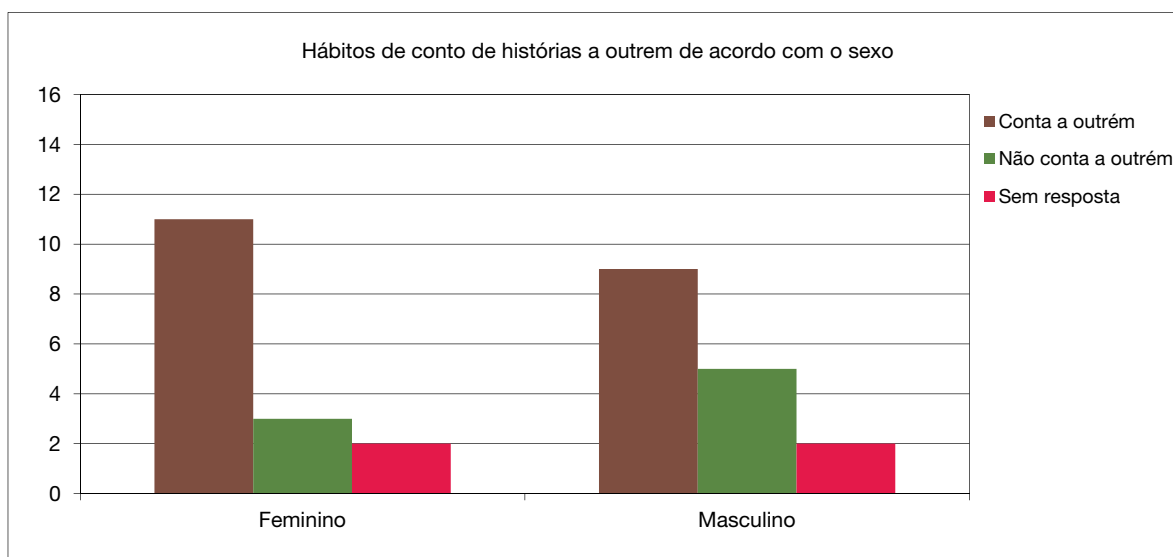


Gráfico 102. Hábitos de conto de histórias a outrem de acordo com o sexo.

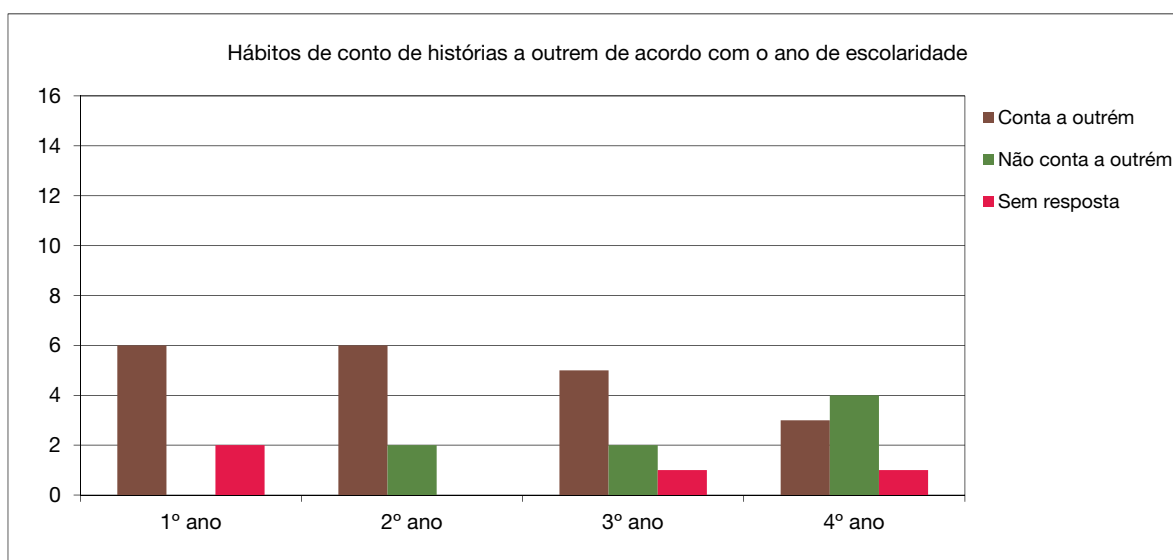


Gráfico 103. Hábitos de conto de histórias a outrem de acordo com o ano de escolaridade.

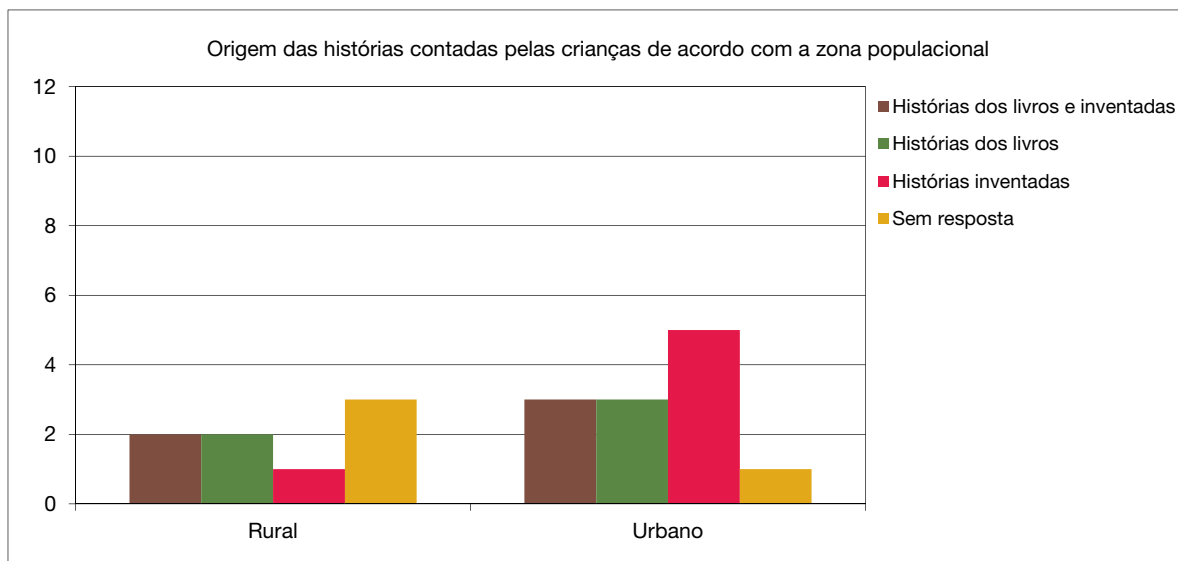


Gráfico 104. Origem das histórias contadas a outrem de acordo com a zona populacional.

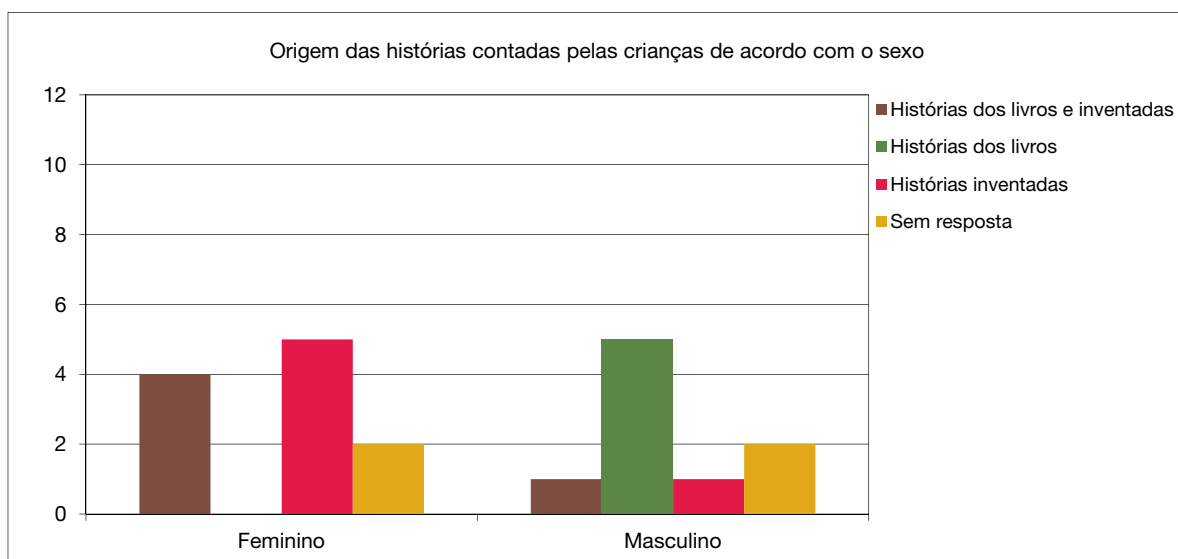


Gráfico 105. Origem das histórias contadas a outrem de acordo com o sexo.

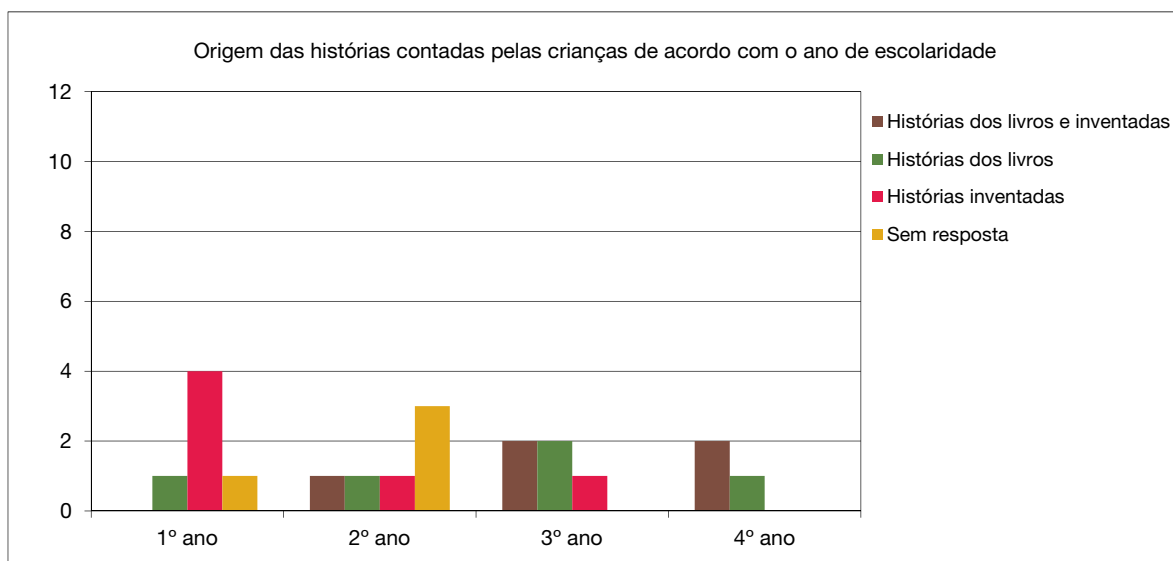


Gráfico 106. Origem das histórias contadas a outrem de acordo com o ano de escolaridade.

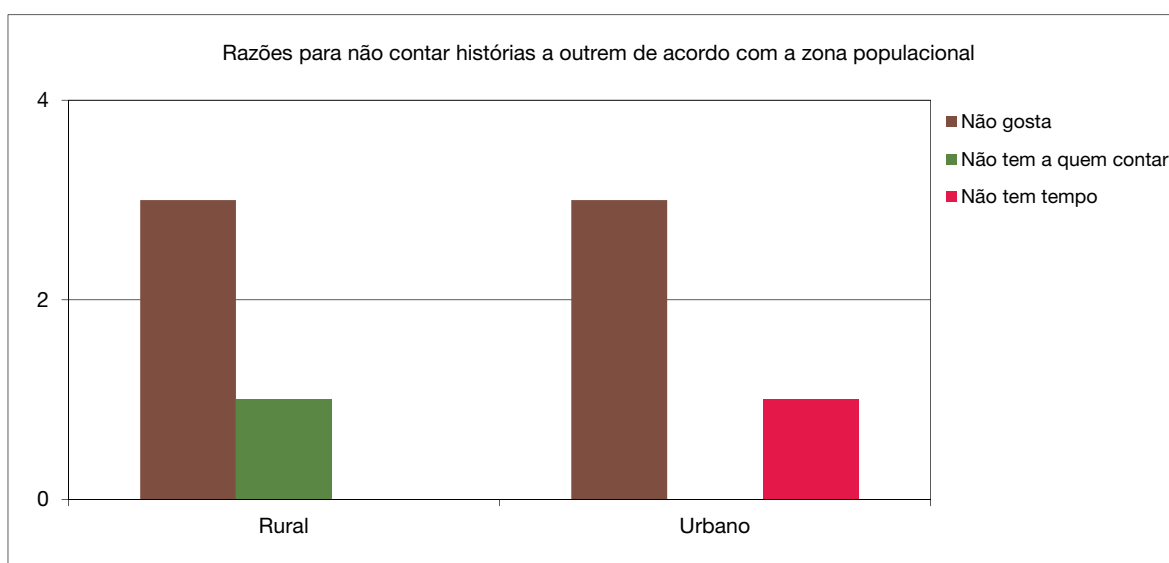


Gráfico 107. Razões apresentadas pelas crianças para não contar histórias a outrem de acordo com a zona populacional.

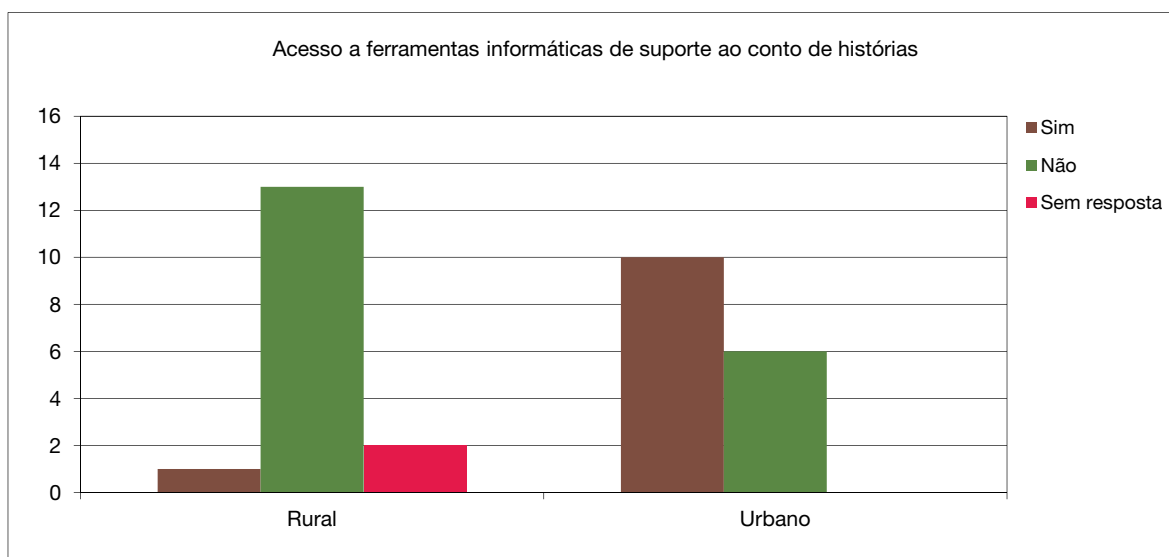


Gráfico 108. Acesso a ferramentas informáticas de suporte ao conto de histórias de acordo com a zona populacional.

Anexo07_DIG. Adaptação da Classificação Nacional das Profissões, versão de 1994 [Grupos Socioeconómicos]

(G1). Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa

- 1.1 Quadros superiores da administração pública
 - 1.1.1 Quadros superiores da administração pública (embaixador, cônsul, diretor geral - administração pública, secretário geral, diretor de serviços - administração pública, chefe de divisão - administração pública)
 - 1.1.2 Dirigentes e quadros superiores de organizações especializadas (organizações humanitárias e outras organizações especializadas)
- 1.2 Diretores de empresa
 - 1.2.1 Diretores gerais
 - 1.2.2 Diretores de produção, exploração e similares
 - 1.2.2.1 Diretores de produção e exploração agrícola e similares
 - 1.2.2.2 Diretores de produção das indústrias transformadora, extractiva e alimentar
 - 1.2.2.3 Diretores de construção civil e obras públicas
 - 1.2.2.4 Diretores de comércio grossista e retalhista
 - 1.2.2.5 Diretores de restauração e hotelaria
 - 1.2.2.6 Diretores de transportes, entrepostos e telecomunicações
 - 1.2.2.7 Diretores de empresas de mediação e prestação de serviços
 - 1.2.2.8 Diretores de empresas de serviços pessoais, limpeza e similares
 - 1.2.2.9 Diretores de produção e exploração não classificados em outra parte (diretor de escola, diretor de serviços de saúde ou serviço social, diretor de serviços recreativos, culturais e desportivos)
 - 1.2.3 Outros diretores de empresas
 - 1.2.3.1 Diretores de serviços administrativos e financeiros
 - 1.2.3.2 Diretores de recursos humanos e relações de trabalho
 - 1.2.3.3 Diretores de vendas e comercialização
 - 1.2.3.4 Diretores de publicidade e relações públicas
 - 1.2.3.5 Diretores de compras e distribuição
 - 1.2.3.6 Diretores de serviços informáticos
 - 1.2.3.7 Diretores de serviços de investigação e desenvolvimento
- 1.3 Diretores e gerentes de pequenas empresas
 - 1.3.1. Diretores e gerentes de pequenas empresas
 - 1.3.1.1 Diretores e gerentes da agricultura, silvicultura e da pesca
 - 1.3.1.2 Diretores e gerentes da produção industrial (indústria extractiva, alimentar ou de produção industrial)
 - 1.3.1.3 Diretores e gerentes da construção civil
 - 1.3.1.4 Diretores e gerentes do comércio grossista e retalhista
 - 1.3.1.5 Diretores e gerentes de restauração e hotelaria
 - 1.3.1.6 Diretores e gerentes de transportes e telecomunicações
 - 1.3.1.7 Diretores e gerentes de empresas de mediação e prestação de serviços
 - 1.3.1.8 Diretores e gerentes de empresas de serviços pessoais, de limpeza e similares
 - 1.3.1.9 Diretores e gerentes não classificados em outra parte (diretor e gerente de organização sanitária, recreativa, desportiva, cultural e outras)

(G2). Especialistas das profissões intelectuais e científicas

- 2.1 Especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia
 - 2.1.1. Físicos, químicos e especialistas similares
 - 2.1.2. Matemáticos, estatísticos e especialistas similares

- 2.1.3. Especialistas de informática
- 2.1.4. Arquitetos, engenheiros e especialistas similares
- 2.2 Especialistas das ciências da vida e profissionais da saúde
 - 2.2.1 Especialistas das ciências da vida
 - 2.2.1.1 Biólogos e especialistas similares
 - 2.2.1.2 Farmacologistas, patologistas e outros especialistas das ciências da vida
 - 2.2.1.3 Engenheiros agrónomos e engenheiros técnicos agrários
 - 2.2.2 Médicos e profissões similares
 - 2.2.2.1 Médicos
 - 2.2.2.2 Médicos dentistas
 - 2.2.2.3 Veterinários
 - 2.2.2.4 Farmacêuticos
 - 2.2.3 Enfermeiros
- 2.3 Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares
 - 2.3.1 Docentes do ensino universitário e de estabelecimentos de ensino superior
 - 2.3.2 Docentes do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário
 - 2.3.3 Docentes do ensino superior, básico, secundário e similares não classificados em outra parte
 - 2.3.3.1 Outros especialistas de ensino (técnico de formação e técnico de reeducação)
 - 2.3.3.2 Inspectores de educação
 - 2.3.3.3 Outros docentes do ensino superior, básico, secundário e similares não classificados em outra parte (formador, professor do ensino vocacional artístico, professor de ginno e desportiva)
- 2.4 Outros especialistas das profissões intelectuais e científicas
 - 2.4.1 Especialistas de profissões administrativas e comerciais
 - 2.4.1.1 Contabilistas
 - 2.4.1.2 Especialistas em assuntos de pessoal e informação profissional (técnico de recursos humanos, conselheiro de orientação profissional)
 - 2.4.2 Advogados, magistrados e outros juristas (conservador do registo civil, conservador do registo automóvel, do registo comercial, do registo predial e notário)
 - 2.4.2.1 Advogados e consultores jurídicos
 - 2.4.2.2 Magistrados judiciais
 - 2.4.2.3 Outros juristas não classificados em outra parte
 - 2.4.3 Arquivistas, bibliotecários, documentalistas e profissões similares (conservadores de museus)
 - 2.4.4 Especialistas das ciências sociais e humanas
 - 2.4.4.1 Economistas (e revisores oficiais de contas)
 - 2.4.4.2 Sociólogos, antropólogos e similares (arqueólogo, geógrafo)
 - 2.4.4.3 Historiadores e especialistas das ciências políticas
 - 2.4.4.4 Filólogos, tradutores e intérpretes
 - 2.4.4.5 Psicólogos
 - 2.4.4.6 Especialistas do trabalho social (assistente social)
 - 2.4.5 Escritores, artistas e executantes
 - 2.4.5.1 Escritores, jornalistas e similares (crítico, redator publicitário, editor)
 - 2.4.5.2 Escultores, pintores e outros artistas similares
 - 2.4.5.3 Compositores, músicos e cantores
 - 2.4.5.4 Coreógrafos e bailarinos
 - 2.4.5.5 Atores, encenadores e realizadores
 - 2.4.6 Ministros do culto e membros de ordens religiosas
 - 2.4.7 Técnicos de administração pública não classificados em outra parte

(G3). Técnicos e profissionais de nível intermédio

- 3.1 Técnicos e profissionais de nível intermédio das ciências físicas e químicas, da engenharia e trabalhadores similares
 - 3.1.1. Técnicos de investigação física e química, do fabrico industrial e trabalhadores similares
 - 3.1.1.1. Técnicos de ciências físicas-químicas
 - 3.1.1.2. Técnicos de engenharia civil
 - 3.1.1.3. Técnicos de eletricidade
 - 3.1.1.4. Técnicos de electrónica e telecomunicações
 - 3.1.1.5. Técnicos de relojoaria
 - 3.1.1.6. Técnicos intermédios de química industrial
 - 3.1.1.7. Desenhadores e trabalhadores similares
 - 3.1.1.8. Técnicos de investigação física e química, do fabrico industrial e trabalhadores similares não classificados em outra parte
 - 3.1.2. Programadores, operadores de informática e trabalhadores similares
 - 3.1.2.1. Programadores de informática e trabalhadores similares (técnico de manutenção informática)
 - 3.1.2.2. Operadores de informática (operador de computador)
 - 3.1.2.3. Técnicos de robots industriais
 - 3.1.3. Operadores de equipamentos ópticos e electrónicos
 - 3.1.3.1. Fotógrafos e operadores de aparelhos de registo de imagem e de som
 - 3.1.3.2. Operadores de equipamento de emissão de rádio, tv e telecomunicações
 - 3.1.3.3. Técnicos de diagnóstico e terapêutica
 - 3.1.4. Oficiais da marinha, pilotos de aviões e técnicos dos transportes marítimos e aéreos
 - 3.1.4.1. Oficiais maquinistas de navios
 - 3.1.4.2. Oficiais de pilotagem
 - 3.1.4.3. Pilotos de aviões e trabalhadores similares
 - 3.1.4.4. Controladores de tráfego aéreo
 - 3.1.4.5. Técnicos de segurança aérea
 - 3.1.5. Inspectores de obras, de segurança no trabalho, da saúde e do controle de qualidade
 - 3.1.5.1. Técnicos de prevenção de incêndios, fiscais de obras e trabalhadores similares
 - 3.1.5.2. Inspectores e técnicos de segurança do trabalho, higiene, controlo de qualidade e trabalhadores similares
- 3.2 Profissionais de nível intermédio das ciências da vida e da saúde
 - 3.2.1. Técnicos das ciências da vida e da saúde
 - 3.2.1.1. Técnicos das ciências da vida (técnico de análises clínicas e de saúde pública, técnico de anatomia patológica, citológica e tanatológica, técnico das ciências biológicas, técnicos do ambiente)
 - 3.2.1.2. Inspectores e técnicos agrários e florestais
 - 3.2.2. Profissionais técnicos da medicina, à exceção dos enfermeiros (técnicos sanitários, dietistas, optometristas, fisioterapeutas, técnicos de farmácia, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, técnico de audiometria, etc.)
 - 3.2.3. Parteiras
 - 3.2.4. Especialistas da medicina tradicional (acupuntor ou naturologista, homeopata, naturopata)
- 3.3 Profissionais de nível intermédio do ensino
 - 3.3.1. Docentes do ensino básico, primário e pré-primário
 - 3.3.2. Educadores de infância
 - 3.3.3. Docentes de educação especial
 - 3.3.4. Profissionais do ensino não classificados em outra parte (instrutor de condução de automóveis, monitor de formação, monitor de ginno e desportiva)
- 3.4 Outros técnicos e profissionais de nível intermédio
 - 3.4.1. Profissionais de nível intermédio de finanças e serviços comerciais

- 3.4.1.1 Corretores da bolsa, cambistas e de outros serviços financeiros (gerente de estabelecimentos bancários, inspetor administrativo em estabelecimentos bancários)
- 3.4.1.2 Agentes de seguros (corretor de seguros, mediador ou angariador de seguros, gerente de seguros, inspetor administrativo de seguros)
- 3.4.1.3 Mediadores oficiais
- 3.4.1.4 Técnicos de turismo
- 3.4.1.5 Representantes comerciais e técnicos de vendas
- 3.4.1.6 Compradores (chefe de compras, comprador, adrecista)
- 3.4.1.7 Avaliadores e leiloeiros (avaliador, leiloeiro e pregoeiro)
- 3.4.2 Agentes comerciais e corretores
 - 3.4.2.1 Corretores de mercadorias (técnico de *trading*, corretor de navios)
 - 3.4.2.2 Agentes concessionários (agentes de navegação, despachante oficial, transitário)
 - 3.4.2.3 Técnicos da área do emprego
 - 3.4.2.4 Agentes comerciais e corretores não classificados em outra parte (agente publicitário, agente comercial)
- 3.4.3 Profissionais de nível intermédio da gestão e administração
 - 3.4.3.1 Profissionais de nível intermédio dos serviços administrativos (chefe de secção, secretário de administração)
 - 3.4.3.2 Profissionais de nível intermédio dos serviços jurídicos (escriturário de apoio jurídico, escrivão dos serviços jurídicos)
 - 3.4.3.3 Técnicos de contabilidade e trabalhadores similares (técnico de contas ou guarda-livros, tesoureiro)
 - 3.4.3.4 Profissionais de nível intermédio dos serviços estatísticos, matemáticos e outros (técnico de estatística)
- 3.4.4 Profissionais de nível intermédio da administração pública, das alfândegas, dos impostos e trabalhadores similares
 - 3.4.4.1 Inspectores e técnicos das alfândegas e fronteiras (técnico aduaneiro, inspetor do serviço de estrangeiros e fronteiras)
 - 3.4.4.2 Inspectores das finanças
 - 3.4.4.3 Inspectores da segurança social
 - 3.4.4.4 Profissionais de nível intermédio da administração pública, das alfândegas, dos impostos e trabalhadores similares não classificados em outra parte
- 3.4.5 Inspectores da polícia judiciária e detectives
 - 3.4.5.1 Agente da polícia judiciária
 - 3.4.5.2 Perito criminalístico
 - 3.4.5.3 Inspector da polícia judiciária
 - 3.4.5.4 Detective particular
- 3.4.6 Profissionais da criação artística do espetáculo e do desporto
 - 3.4.6.1 Decoradores e desenhadores modelistas de produtos industriais e comerciais
 - 3.4.6.2 Locutores e apresentadores da rádio, da televisão e de espetáculos
 - 3.4.6.3 Músicos, cantores e bailarinos em espetáculos de variedades e artistas similares
 - 3.4.6.4 Artistas de circo
 - 3.4.6.5 Atletas, desportistas e trabalhadores similares
 - 3.4.6.6 Toureiros, cavaleiros tauromáquicos e outros profissionais similares

(G4). Pessoal administrativo e similares

- 4.1 Empregados de escritório
 - 4.1.1. Secretários e operadores de equipamentos de tratamento de informação
 - 4.1.1.1. Dactilógrafos
 - 4.1.1.2. Operadores de equipamento de teleinformação e trabalhadores similares
 - 4.1.1.3. Operadores de registo de dados
 - 4.1.1.4. Secretários

- 4.1.2. Empregados dos serviços de contabilidade e dos serviços financeiros
 - 4.1.2.1. Empregados administrativos dos serviços de contabilidade e trabalhadores similares (escriturário de contabilidade)
 - 4.1.2.2. Empregados administrativos dos serviços financeiros e trabalhadores similares (gestor de conta bancária, gestor de sinistros ou regularizador de sinistros nos seguros, escriturário de estatística)
- 4.1.3. Empregados de aprovisionamento, de planeamento e dos transportes
 - 4.1.3.1. Empregados de aprovisionamento e armazém
 - 4.1.3.2. Empregados do planeamento e apoio à produção
 - 4.1.3.3. Empregados dos serviços de transportes
- 4.1.4. Empregados de biblioteca, carteiros e trabalhadores similares
 - 4.1.4.1. Empregados de biblioteca e classificadores arquivistas
 - 4.1.4.2. Carteiros e trabalhadores similares (chefe da estação de correios)
 - 4.1.4.3. Codificadores, revisores de provas e similares
- 4.1.5. Empregados de escritório não classificados em outra parte (xerógrafo ou xerógrafo, escriturário do serviço de pessoal)
- 4.2. Empregados de recepção, caixas, bilheteiras e similares
 - 4.2.1. Caixas, bilheteiros e similares
 - 4.2.1.1. Caixas e bilheteiros (caixa de parques de estacionamento, bilheteiro, portageiro, fiscal de portagem, encarregado de portagem)
 - 4.2.1.2. Caixas de estabelecimentos bancários
 - 4.2.1.3. Empregados da banca de casinos e similares
 - 4.2.1.4. Penhoristas e trabalhadores similares (prestamistas)
 - 4.2.1.5. Cobradores e trabalhadores similares
 - 4.2.2. Empregados de recepção, de informação e telefonistas
 - 4.2.2.1. Recepcionistas e trabalhadores similares
 - 4.2.2.2. Operadores de exploração de telecomunicações e telefonistas (telefonista, telegrafista, radiotelegrafista, operador de central telex)

(G5). Pessoal dos serviços e vendedores

- 5.1 Pessoal dos serviços diretos e particulares, de proteção e segurança
 - 5.1.1. Assistentes, cobradores, guias e trabalhadores similares
 - 5.1.1.1. Assistentes, comissários e trabalhadores similares (comissário de bordo, assistente de bordo, assistente de congressos)
 - 5.1.1.2. Cobradores, revisores de bilhetes e trabalhadores similares dos transportes (revisor de bilhetes, factor, bilheteiro, fiscal de exploração)
 - 5.1.1.3. Guias-intérpretes e trabalhadores similares
 - 5.1.2. Ecónomos e pessoal do serviço de restauração
 - 5.1.2.1. Ecónomos, governantas e trabalhadores similares
 - 5.1.2.2. Cozinheiros e trabalhadores similares (chefe de cozinha, ajudante de cozinha)
 - 5.1.2.3. Empregados de mesa e trabalhadores similares (escanção ou chefe de vinhos, empregado de balcão, barman)
 - 5.1.3. Vigilantes, assistentes médicos e trabalhadores similares
 - 5.1.3.1. Vigilantes de crianças
 - 5.1.3.2. Assistentes dentários e trabalhadores similares
 - 5.1.3.3. Ajudantes familiares
 - 5.1.3.4. Vigilantes, assistentes médicos e trabalhadores similares não classificados em outra parte (ajudante de farmácia, auxiliar de naturologista)
 - 5.1.4. Outro pessoal dos serviços diretos e particulares
 - 5.1.4.1. Cabeleireiros, esteticistas, massagistas e trabalhadores similares (manicura, calista, caracterizador)
 - 5.1.4.2. Agentes funerários e trabalhadores similares
 - 5.1.4.3. Trabalhadores dos serviços diretos e particulares não classificados em outra parte (animador cultural, animador turístico, *disk-jockey*)

- 5.1.5. Astrólogos e trabalhadores similares
- 5.1.6. Pessoal dos serviços de proteção e segurança
 - 5.1.6.1. Bombeiros
 - 5.1.6.2. Agentes de polícia
 - 5.1.6.3. Guardas dos serviços prisionais
 - 5.1.6.4. Pessoal dos serviços de proteção e segurança não classificados em outra parte (nadador-salvador, maqueiro, socorrista, banheiro)
- 5.2. Manequins, vendedores e demonstradores
 - 5.2.4. Manequins e outros modelos
 - 5.2.5. Vendedores e demonstradores
 - 5.2.5.1. Caixeiro
 - 5.2.5.2. Operador de supermercado
 - 5.2.5.3. Demonstrador
 - 5.2.6. Vendedores de quiosques e de mercados

(G6). Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas

- 6.1. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, criação de animais e pescas
 - 6.1.1. Agricultores e trabalhadores de culturas agrícolas
 - 6.1.1.1. Agricultores, produção de cereais e vegetais
 - 6.1.1.2. Arboricultores, árvores e arbustos
 - 6.1.1.3. Floricultores, horticultores e viveiristas
 - 6.1.2. Criadores e trabalhadores qualificados do tratamento de animais
 - 6.1.2.1. Criadores de animais e produtores de leite
 - 6.1.2.2. Produtores de aves
 - 6.1.2.3. Apicultores
 - 6.1.2.4. Criadores e trabalhadores qualificados do tratamento de animais não classificados em outra parte
 - 6.1.3. Agricultores e trabalhadores qualificados da policultura, criação e tratamento de animais
 - 6.1.3.1. Agricultor
 - 6.1.3.2. Caseiro, feitor ou encarregado de exploração agropecuária
 - 6.1.3.3. Fiscal de rega
 - 6.1.3.4. Cantoneiro de rega
 - 6.1.4. Trabalhadores florestais e similares
 - 6.1.4.1. Trabalhadores florestais (moto-serrista, avaliador de madeira na mata, trabalhador florestal de prevenção e combate de incêndios, vigia de incêndios florestais)
 - 6.1.4.2. Carvoeiros e trabalhadores similares (resineiro)
 - 6.1.5. Trabalhadores de aquacultura e pescas
 - 6.1.5.1. Aquacultores
 - 6.1.5.2. Trabalhadores da pesca local e costeira (mestre costeiro pescador, contramestre pescador, arrais de pesca, mestre de redes, marinheiro pescador, pescador, motorista, ajudante de motorista)
 - 6.1.5.3. Trabalhadores da pesca ao largo (mestre do largo pescador, contramestre pescador, mestre de redes, marinheiro pescador, pescador, motorista, ajudante de motorista)
- 6.2. Agricultores e pescadores (agricultura e pesca de subsistência)

(G7). Operários, artífices e trabalhadores Similares

- 7.1. Operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extractivas e da construção civil
 - 7.1.1. Mineiros, canteiros, carregadores de fogo e trabalhadores de pedra

- 7.1.1.1. Mineiros, trabalhadores de pedreiras e trabalhadores similares (operador de máquina nas pedreiras, encarregado dos trabalhadores das minas e pedreiras)
 - 7.1.1.2. Carregadores de fogo
 - 7.1.1.3. Canteiros e polidores de pedra
 - 7.1.1.4. Salineiros (marnoto, marnoteiro)
 - 7.1.2. Trabalhadores da construção civil e obras públicas
 - 7.1.2.1. Pedreiros e calceteiros
 - 7.1.2.2. Trabalhadores da construção civil e obras públicas – betão armado
 - 7.1.2.3. Carpinteiros
 - 7.1.2.4. Trabalhadores da construção civil e obras públicas não classificados em outra parte (montador de andaimes, montador de estores, espalhador de betuminosos)
 - 7.1.3. Trabalhadores da construção civil e similares – acabamentos
 - 7.1.3.1. Telhadores
 - 7.1.3.2. Assentadores de revestimentos e ladrilhadores
 - 7.1.3.3. Estucadores
 - 7.1.3.4. Montadores de isolamentos
 - 7.1.3.5. Vidraceiros
 - 7.1.3.6. Canalizadores
 - 7.1.3.7. Eletricistas de construção civil e trabalhadores similares
 - 7.1.4. Pintores, limpadores de fachadas e trabalhadores similares (limpa-chaminés)
- 7.2 Trabalhadores da metalurgia e da metalomecânica e trabalhadores similares
 - 7.2.1 Moldadores, soldadores, bate chapas, caldeiros, montadores de estruturas metálicas e trabalhadores similares
 - 7.2.1.1 Fundidores – moldadores e macheiros
 - 7.2.1.2 Soldadores e maçariqueiros
 - 7.2.1.3 Caldeiros, latoeiros e bate-chapas
 - 7.2.1.4 Montadores de estruturas metálicas e trabalhadores similares (serralheiro civil, montador de construções navais num estaleiro)
 - 7.2.1.5 Montadores de cabos
 - 7.2.1.6 Mergulhadores (escafandrista)
 - 7.2.2 Forjadores, serralheiros mecânicos e trabalhadores similares
 - 7.2.2.1 Forjadores, estampadores e operadores de prensas de forjar
 - 7.2.2.2 Serralheiros mecânicos e trabalhadores similares
 - 7.2.2.3 Afinadores - operadores de máquinas ferramenta (torneiro-mecânico, rectificador, etc...)
 - 7.2.2.4 Polidores de metais e afiadores de ferramentas
 - 7.2.3 Mecânicos e ajustadores de máquinas (de veículos a motor automóveis e velocípedes, de motores de avião, de máquinas industriais e trabalhadores similares)
 - 7.2.4 Mecânicos e ajustadores de equipamentos eléctricos e electrónicos
 - 7.2.4.1 Eletromecânicos e eletricitistas
 - 7.2.4.2 Montadores e reparadores de aparelhagem electrónica
 - 7.2.4.3 Reparadores de aparelhos receptores de rádio e TV
 - 7.2.4.4 Montadores e reparadores de instalações telefónicas e telegráficas
 - 7.2.4.5 Montadores e reparadores de linhas eléctricas
- 7.3 Mecânicos de precisão, oleiros e vidreiros, artesãos, trabalhadores das artes gráficas e trabalhadores similares
 - 7.3.1 Mecânicos de precisão e metal e materiais similares
 - 7.3.1.1 Mecânicos de instrumentos de precisão
 - 7.3.1.2. Trabalhadores do fabrico e reparação de instrumentos de música
 - 7.3.1.3. Joalheiros e lapidadores
 - 7.3.2 Oleiros, vidreiros e trabalhadores similares
 - 7.3.3 Artesãos de madeira, couro e materiais similares
 - 7.3.4 Compositores tipográficos e trabalhadores similares

7.4 Outros operários, artífices e trabalhadores similares

(G8). Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem

8.1 Operadores de instalações fixas e similares

- 8.1.1 Operadores e condutores de máquinas e instalações mineiras de extração e tratamento de minerais
 - 8.1.1.1 Condutores de máquinas de extração - minas e pedreiras
 - 8.1.1.2 Operadores de instalações de preparação de minério e rocha
 - 8.1.1.3 Sondadores
- 8.1.2 Operadores de instalações de transformação de metais
 - 8.1.2.1 Operadores de fornos de minerais e de fornos de primeira fusão de metais
 - 8.1.2.2 Operadores de fornos de segunda fusão de metais, vazadores de fundição e operadores de laminagem
 - 8.1.2.3 Operadores de tratamento térmico de metais
 - 8.1.2.4 Trefiladores e estiradores
- 8.1.3 Operadores de instalações de fabricação de vidro, cerâmica e trabalhadores similares
 - 8.1.3.1 Forneiros, fundidores e trabalhadores similares de vidro e cerâmica
 - 8.1.3.2 Operadores de instalações de vidro e cerâmica não classificados em outra parte
- 8.1.4 Operadores de instalações para trabalhar madeira e cortiça e de fabricação de papel
 - 8.1.4.1 Operadores de instalações para trabalhar madeiras e cortiça
 - 8.1.4.2 Operadores de instalações do fabrico de pasta para papel
 - 8.1.4.3 Operadores de instalações do fabrico de papel
- 8.1.5 Operadores de instalações de tratamentos químicos
 - 8.1.5.1 Operadores de instalações de moagem e trabalhadores similares
 - 8.1.5.2 Operadores de fornos e de aparelhos de tratamento térmico - indústria química
 - 8.1.5.3 Operadores de instalações de filtração e separação químicas
 - 8.1.5.4 Operadores de aparelhos de destilação, reação, cristalização e trabalhadores similares
 - 8.1.5.5 Operadores de instalações de refinação e armazenamento de petróleo e gás
 - 8.1.5.6 Operadores de instalações de tratamento químico não classificados em outra parte
- 8.1.6 Operadores de instalações de produção de energia e trabalhadores similares
 - 8.1.6.1 Operadores de instalações de produção de energia
 - 8.1.6.2 Operadores de máquinas a vapor e caldeiras
 - 8.1.6.3 Operadores de incineradores, instalações de tratamento de água e trabalhadores similares
- 8.1.7 Operadores de cadeias de montagem automatizadas e de "robots" industriais

8.2 Operadores de máquinas e trabalhadores da montagem

- 8.2.1 Operadores de máquinas para trabalhar metais e produtos minerais
 - 8.2.1.1 Operadores de máquinas-ferramentas - trabalho em série dos metais
 - 8.2.1.2 Operadores de máquinas do fabrico de cimento e outros produtos químicos e de transformação de pedras
 - 8.2.1.3 Operadores de máquinas para trabalhar metais e produtos minerais não classificados em outra parte
- 8.2.2 Operadores de máquinas do fabrico de produtos químicos
 - 8.2.2.1 Operadores de máquinas de fabricar produtos farmacêuticos e cosméticos
 - 8.2.2.2 Operadores dos explosivos
 - 8.2.2.3 Operadores de máquinas do tratamento das superfícies dos metais
 - 8.2.2.4 Operadores de máquinas de revelação
 - 8.2.2.5 Operadores de máquinas do fabrico de produtos químicos não classificados em outra parte
- 8.2.3 Operadores de máquinas para fabricar produtos de borracha e matéria plástica
- 8.2.4 Operadores de máquinas para fabricar produtos de madeira

- 8.2.5 Operadores de máquinas de impressão, encadernação e fabricação de produtos de papel (incluindo cartonagem)
- 8.2.6 Operadores de máquinas para fabricar produtos têxteis e artigos em pele e couro
 - 8.2.6.1 Operadores de máquinas de fiar, torcer e bobinar
 - 8.2.6.2 Operadores, preparadores e operadores de teares (tecelões)
 - 8.2.6.3 Operadores de máquinas para confecção
 - 8.2.6.4 Operadores de máquinas de tratamento de produtos têxteis
 - 8.2.6.5 Operadores de máquinas de preparação de peles e couro
 - 8.2.6.6 Operadores de máquinas do fabrico de calçado e artigos de couro
 - 8.2.6.7 Operadores de máquinas têxteis e de vestuário não classificados em outra parte
- 8.2.7 Operadores de máquinas para fabricar alimentos e produtos similares
 - 8.2.7.1 Operadores de máquinas de preparação de carne e peixe
 - 8.2.7.2 Operadores de máquinas de fabrico de produtos lácteos
 - 8.2.7.3 Operadores de máquinas de moagem
 - 8.2.7.4 Operadores de máquinas de fabrico de produtos de padaria, pastelaria e produtos à base de cereais
 - 8.2.7.5 Operadores de máquinas de tratamento de frutas e legumes
 - 8.2.7.6 Operadores de máquinas da produção e refinação de açúcar
 - 8.2.7.7 Operadores de máquinas da preparação de chá, café e cacau
 - 8.2.7.8 Cervejeiros e operadores de máquinas da preparação de vinhos e de outras bebidas
 - 8.2.7.9 Operadores de máquinas do fabrico do tabaco
- 8.2.8 Trabalhadores da montagem
 - 8.2.8.1 Montadores de construções mecânicas
 - 8.2.8.2 Montadores de aparelhagem eléctrica e electrónica
 - 8.2.8.3 Montadores de artigos em metal, borracha e materiais plásticos
 - 8.2.8.4 Montadores de artigos em madeira
- 8.2.9 Outros operadores de máquinas e trabalhadores da montagem
- 8.3 Condutores de veículos e operadores de equipamentos pesados móveis
 - 8.3.1 Maquinistas de locomotivas e trabalhadores similares (manobradores e afins)
 - 8.3.2 Condutores de veículos a motor (ligeiros, pesados, eléctricos, de mercadorias ou passageiros)
 - 8.3.3 Operadores de maquinaria agrícola móvel e de outras máquinas móveis
 - 8.3.3.1 Condutores de máquinas agrícolas e florestais
 - 8.3.3.2 Condutores de máquinas de escavação e terraplanagem
 - 8.3.3.3 Operadores de guias e de outros aparelhos de elevação e transporte
 - 8.3.3.4 Operadores de veículos e equipamentos de elevação
 - 8.3.4 Mestres, marinheiros e trabalhadores similares
 - 8.3.4.1 Mestre costeiro
 - 8.3.4.2 Mestre de tráfego local
 - 8.3.4.3 Mestre de pesca
 - 8.3.4.4 Contramestre – marinha mercante
 - 8.3.4.5 Marinheiro – marinha mercante
 - 8.3.4.6 Marinheiro de tráfego local
 - 8.3.4.7 Marinheiro – pescador

(G9). Trabalhadores não qualificados

- 9.1 Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio
 - 9.1.1 Vendedores ambulantes e trabalhadores similares
 - 9.1.2 Engraxadores e trabalhadores similares
 - 9.1.3 Pessoal de limpeza, lavadeiras, engomadores de roupa e trabalhadores similares
 - 9.1.4 Porteiros de prédios urbanos, lavadores de vidros e veículos e trabalhadores similares
 - 9.1.4.1 Pessoal de vigilância e limpeza - prédios e outros edifícios

- 9.1.4.2 Lavadores de vidros, de veículos e colocadores de anúncios
- 9.1.5 Estafetas, bagageiros, porteiros, guardas e trabalhadores similares
- 9.1.6 Cantoneiros de limpeza e trabalhadores similares (empregado de lavabo e coveiro)
- 9.2 Trabalhadores não qualificados da agricultura e pescas
 - 9.2.1 Trabalhadores agrícolas não qualificados (servente agrícola)
 - 9.2.2 Trabalhadores florestais não qualificados (servente florestal)
 - 9.2.3 Trabalhadores das pescas não qualificados
 - 9.2.3.1 Mariscador
 - 9.2.3.2 Apanhador de algas
- 9.3 Trabalhadores não qualificados das minas, da construção e obras públicas, da indústria transformadora e dos transportes
 - 9.3.1 Trabalhadores não qualificados das minas e da construção civil e obras públicas
 - 9.3.1.1 Serventes da construção civil e obras públicas, porta miras e trabalhadores similares
 - 9.3.1.2 Enceradores e trabalhadores similares da construção civil
 - 9.3.2 Trabalhadores não qualificados da indústria transformadora (pesador, enfardador, carregador, separador, cortador, desembaraçador, alimentador...)
 - 9.3.3 Trabalhadores não qualificados dos transportes
 - 9.3.3.1 Condutores de veículos de tração animal
 - 9.3.3.2 Carregadores e descarregadores de mercadorias

(G10). Desempregados/Domésticos

Anexo08_DIG. Transcrições das histórias

Sem manipulação de materiais

R1F008.SM

Era uma vez um rio que tinha um lago muito grande. Que tinha um tubarão, peixes, baleias e tinha um jardim à volta bonito, com flores, animais selvagens, animais bons e tinha um grande castelo com um monte de barras de palha e era feito de doces... de caramelos. Ao outro dia, comeu um bocado e foi- e morreu- e morreu um peixinho pequenino. E depois o lago vinha um barco que chamava-se... (). E depois ele foi para uma ilha que chamava-se Barra. Era uma praia grande que inventado pelo seu mar, das suas ondas, quando caía a neve ela cada vez ficava mais vazia, a maré cheia e depois isso ficou tudo cheinho de rosas. Ficou um grande jardim para uma família toda e ficaram felizes.

R1F016.SM

Era uma vez um ratinho que era tão pequenino que os pais viviam numa casinha. Como a casa era tão pequena e estava sempre muito desarrumada a mãe começou, muito zangada, e disse *Eu quero uma casa maior. Eu quero uma casa maior.* E o pai disse assim *Nós vamos encontrar uma casa maior.* E viram no jornal e lá encontraram uma casa. E- e- e- e saltaram de- de (). E depois foram para essa casa. E depois como era Sexta e ela era para lavar a- o quarto de banho e era muito grande e ela saltou e ficou muito furiosa. E depois viu no jornal e viu uma de tijolos, muito melhor e muito boa. E depois foram para lá e era melhor para limpar o quarto de banho. E acabou.

R1M024.SM

Era uma vez um senhor que ia- ia à missa todas as vezes. E depois, abriu- havia um- um barco mágico que o levava. Levava à missa todos os dias. E depois.. havia outro senhor, que não queria ir missa mas- mas como aquele senhor que ia à missa, todas as vezes, obrigou-o a ir que era pai dele. Era pai dele e ele continuo a- a- ((a criança sussurra)) como é que é?- a lembrar-se, todas as vezes na vida, e... foi todas as vezes e depois o barco mágico tam- o- o barco que levava-o todas as vezes junto com o pai.

R2F031.SM

Era uma vez uma menina que era muito gulosa. E uma vez ela estava doente e a- a mãe foi ao médico com ela. Então, ela- o médico a chamou e o médico depois fez uma- uma- uma- ai, como é que vou explicar- assim- por exemplo- ai- ai. Um exame. Não sei como é. E depois ele adivinhou que era dos doces e ela depois nunca mais pôde comer doces. E ela às vezes- a mãe tinha lá e ela ia lá buscar mas depois a mãe via e mandava-a logo embora, para o quarto de castigo. E depois ela estava sempre de castigo só por causa disso. E uma vez, como ela estava farta disso, de estar de castigo, ela nunca mais tocou nos doces. E então a mãe ficou contente e deu-lhe só um doce pequenino.

R2F036.SM

((a criança demorou muito tempo a pensar na história)) Era uma vez um castelo. Uma festa grande. ((grandes intervalos de tempo para pensar no que vem a seguir)) / (I) E depois? / (C) Depois vem lá o lobo mau. E uma cave também. Depois estava lá a menina a dormir. Depois ela acordou-se de repente. Depois ela dormiu outra vez. Depois a menina foi ao castelo e estava lá a avó. Depois a menina ia para a escola. ... Depois chegava a casa e ela fazia os trabalhos.

R2M042.SM

Era uma vez um candeeiro de pé. Tinha um quebra-luz de seda verde. A mãe, à noite, acendia-o. Era só carregar um bocadinho com o dedo *Clic*. Depois a avó punha-se à sombra do candeeiro, ou- ou à luz do candeeiro a costurar. A neta, depois, quando a avó tivesse acabado de costurar ia ver. Que era uma coisa para a neta. A neta disse *Vó, isto está muito bem.* Depois a avó disse *Obrigada neta.* Depois a avó deu aquilo à neta. E a neta depois desfez aquilo e depois foi chorar

para ao pé da avó. Depois foi a mãe outra vez acender o candeeiro, a avó pôs-se a costurar, depois a neta foi ver, e depois foram aquelas coisas todas. E a neta nunca mais desfez porque a avó já estava cansada de fazer sempre a mesma coisa. ... Um dia a menina foi para o mar. Foi navegar com o pai. Foi então que o barco se afundou. A neta afogou-se. O pai morreu. As outras pessoas conseguiram-se salvar porque tinham um barco. Só a filha e o pai é que não tinham nada, porque os senhores tinham levado todos os barcos. Foi assim que acabou a história.

R2M047.SM

Eu sou- tinha lá uma rainha e depois a rainha disse assim aos homens *Oh, menino, o que é que querem que eu faço aqui? Uma sopa.* E depois eles fizeram a sopa e depois foram para o barco e foram à- até à praia. E depois a rainha disse assim ao rei *Oh rei, queres ir comer à praia.* E depois *Não.* E depois disse assim o rei *Se quiseres ir tomar banho vai.*

R3F052.SM

Era uma vez uma menina que estava em casa mais a mãe. Um dia ela disse à mãe que ia para a escola. Só que ela enganou a mãe e foi... E foi ter com o colega dela, fazer os trabalhos, e levou a mochila. Opois a mãe foi ao quarto ver se ela tinha levado- se ela tinha levado a mochila, o lanche. Só que ela não. Não levou a mochila- levou a mochila mas não levou o lanche. E assim- depois de ela ter acabado os trabalhos de casa do colega ela foi para casa e a mãe meteu-lhe de castigo. Meteu-lhe de castigo e- e- opois ela fug- a mãe meteu-lhe de castigo, fechou-lhe a porta à chave, fechou-lhe a janela, só que ela conseguia abrir a janela. Ela abriu a janela e fugiu pela janela.

R3F060.SM

Era uma vez um pato muito, muito pequenino. Nasceu de uma mãe. Só que a mãe foi às couves. De repente apareceu um lobo e- e- agarrou no pato e foi a correr com ele. A mãe viu e também foi atrás do lobo. E depois... ... O lobo ficou a conversar com uma senhora enquanto a mãe estava a tirar o filho da mão do lobo. Depois o lobo ia a correr e não viu o pato. ... Mas só que no outro dia o lobo foi lá outra vez e estavam lá os dois. Mas só que em vez de levar o pato, levou os dois. E depois eles iam a dizer Socorro, socorro. Veio um senhor, apanhou-os e pô-los no chão. O lobo ia a fugir com as mãos assim ((a criança estica os braços com as palmas das mãos viradas para cima)) e viu que os dois patos já não estavam lá. Voltou outra vez lá e já não estavam nesse sítio. Vitória, vitória, acabou-se a história.

R3M073.SM

Era uma vez um gigante que tinha medo de crianças. E, uma vez, duas crianças estavam perdidas no bosque e encontraram um grande castelo. E abriram a porta. E depois, estavam a- disseram *Estamos esfomeados.* E depois cheirava a geleia. E eles abriram a porta, o gigante tirou a faca e () para o chão e foi-se esconder. E depois ele disse- o gigante *Não me comas, não me comas.* ((João)) *Não. Eu só peguei na faca para apoiá-la.* E depois, as crianças disseram *Nós não te queremos fazer nada.* E depois ele veio para cá, cheio de medo, para baixo. E depois sentou-se, comeram um bocadinho, um pão gigante com geleia. A Joana era geleia de laranja, o João era de morango, geleia de morango e o gigante era geleia de morango e geleia de – de laranja. E depois eles disseram *Podemos calçar uma bota tua?* ((gigante)) *Podes.* Eles calçaram e as botas ficaram pequeninas. ((gigante)) *Deixem estar que eu vou lá acima ao meu sótão.* E trouxeram as- as dos avô, dos tios, disso tudo. Da família. E depois eles calçaram e andaram a saltar. Porque eram- aquelas botas eram mágicas. E depois andaram pelo ar. ... E agora acabou.

R4F078.SM

Era uma vez uma menina que foi o- a casa da avó dela e- e... brincasse... ahm- com- brincasse com os colegas dela e- e- e ia passear com os amigos dela e- e... ... e que- e que- e que- fosse visitar terras e cidades e- com os amigos dela e- e que- e... e... ... fosse para a praia, a piscina, ahm- e... com os amigos dela e- e- ir para a escola aprender. E... ... Ahm... E... e que tivesse uma casa para ela e para a mãe dela e- e... e... e que fosse feliz para a mãe dela- para a família dela e... e... e que ela lesse história e visse filmes com a- com a mãe dela e... e... e... e... e que os amigos dela- ahm- fossem amigos- fossem- fossem- que fossem

sempre- sempre amigos dela e que ela- e que ela- e que ela não se- não se zangasse com os amigos dela.

R4F086.SM

Era uma vez uma menina chamada Anita. E ela ia para uma festa de Carnaval. Quando ela ia a caminho da casa da amiga dela e depois caiu de bicicleta e foi para o hospital. No hospital o médico esteve a ver o que é que ela tinha, na perna, e depois ela foi opera- foi para a sala de operações ser operada. Tirou uma radiografia à perna para ver se tinha algum osso partido e depois foi para um quarto. No outro dia, essa menina foi- foi- para uma sala pintar, fazer desenhos, escrever. E depois ela esteve a fazer máscaras para o Carnaval que eles iam fazer uma festa no hospital. E depois essa menina foi outra vez para o quarto e estava lá outra menina pequenina. Elas estiveram a brincar, estiveram a contar histórias, o que é que lhes tinha acontecido, perguntaram logo. E depois, quando chegou o dia de Carnaval, eles mascaram-se todos e foram para uma sala de jogos. E foi lá uma enfermeira, à sala, ver a Anita. E depois, no outro dia, ela andava à procura de um menino que era muito amigo dela mas não o encontrou. Foi ao quarto dele mas não estava lá, foi à sala de jogos também não estava lá. Depois um menino chamado João entregou-lhe uma carta do outro menino. E ela leu a carta e dizia que tinha ido com o pai para a montanha. E mandou-lhe a morada para quando ele voltasse ela ir a casa dele. Depois ela foi ao pé da mãe e esteve a brincar com os meninos. Quando- No outro dia- no outro dia ela foi a casa e foi outra vez ao médico para ver como é- para ver se ela já podia tirar o gesso. Passado duas semanas ela tirou o gesso e depois já pôde andar de bicicleta. Depois o pai comprou-lhe um triciclo, o pai dela, só que era muito pequenino. E ela pediu ao irmão a bicicleta dele. Depois ela ia a andar de bicicleta e caiu outra vez, mas não foi para o hospital. Ela depois caiu e pôs-se outra vez em cima da bicicleta e começou a andar. Depois- depois o avô dela ensinou-lhe os sinais, o vermelho, o verde e outros sinais que têm placas e depois ela já sabia- já andava sozinha, já sabia andar bem. Depois foi- no outro ano, foi outra vez para casa da amiga de bicicleta. E depois eles festejaram o Carnaval. Foi uma festa muito grande. Depois ela foi para casa e estava lá- estava lá os primos dela e ela esteve a brincar, esteve a andar de bicicleta, foram fazer uma corrida. Depois, no Natal ela fez uma festa muito grande- fez uma festa muito grande. Passado alguns dias era os anos dela e ela fez uma festa de anos. Convidou os amigos, estiveram a ver fogo de artifício, tiveram a pôr máscaras. E depois à noite foram-se todos embora e ela- e ela ficou sozinha com o irmão. E depois, passado alguns dias, ela foi para um país com a mãe, com o pai e com o irmão. E depois eles foram para a praia, foram para a piscina, andaram a brincar, passearam. Depois viveram muito felizes para sempre.

R4M087.SM

Era uma vez um- um menino que tinha pais, os pais e um irmão e os pais foram viajar e ele foi para casa do tio dele. E- e- quando os pais chegaram, foram passear de carro e tiveram um acidente. Os pais foram para o hospital e ele ficou de novo no tio. Depois os pais ficaram muito mal, ele ficou um tempo no tio e depois os pais morreram. Ele passado uns anos encontrou- encontrou umas lembranças que tinha que- que tinha perdido dos pais. Depois ele passado- encontrou o irmão, que estava emigrado na Alemanha e- e foi viver com o irmão- com os ir- com o irmão para a Alemanha. Casou-se com uma Alemã, teve filhos, arranjou um bom emprego.

R4M089.SM

Era uma vez um menino. E um pai. O menino chama-se Fernandinho e o pai... não sei. E foram à caça. E depois o pai disse assim *Oh Fernandinho, apanhaste alguma coisa?* E ele disse *Eu não*. E o pai assim *Eu também não*. Que era para dar tiros nos pássaros- na- nas aves, prontos. Depois outra vez, tentaram, e o pai disse assim *Apanhaste alguma coisa, Joãozinho?* E o Joãozinho disse assim *Eu não. Eu também não*. Passado um bocado, e depois, da outra vez era uma espingarda, outra vez, né? E depois o pai disse assim *Apanhaste alguma coisa?* E o Joãozinho disse *Eu não. Eu também não*. Depois foram para casa. E depois como o Joãozinho tinha a mochila na- nas costas e tinha lá um coelho- um coelho. E depois eles não sabiam. Depois abriram a mochila e viram lá o coelho. Comeram, beberam. Acabou a história.

U1F095.SM

Era uma vez uma menina que foi passear. Encontrou um barco à sua frente, com um rio. Então, e o- bar- o menino na sua mão. Então foi levá-lo ao barco para ele ir para casa. Então, chegou a casa e viu um cão à solta. Depois, a menina, que era mais velha, disse assim *Não vás, não vás*. E ele não foi. Vitória, vitória, acabou a história.

U1F096.SM

Era uma vez um gato chamado Totó. Um dia ele disse *Vou passear*. E ele foi passear. E quando não estava atento caiu a uma piscina. Depois a gata disse assim *Porque é que caíste à piscina? Porque estava distraído*. Depois ele saiu da água, foi ter com a dona e depois pediu-lhe comer. E depois, a dona deu-lhe de comer e ele foi outra vez passear. Depois ele não estava atento e entrou numa floresta que tinha muitas árvores e viu um castelo. E à volta desse castelo havia muitas plantas. E ele disse *Deve ser o castelo da bruxa má*. E ele foi pela estrada até ao castelo. Bateu à porta, a porta bateu- abriu-se sozinha e encontrou um caldeirão. E esse caldeirão estava a ferver. E viu muitas misturas. E viu uma coisa preta- uma capa preta. E depois começou a abrir mais a porta e viu uma coisa branca. E depois, a bruxa olhou e ele fechou rapidamente a porta. E a bruxa viu a porta a fechar e depois abriu a porta. E o gato foi-se esconder... e escondeu-se atrás do castelo. A bruxa foi ao outro lado do castelo e nada. O gato tinha-se escondido em cima do castelo. E depois ela encontrou-se- no- numa coisa que tinha um diamante. Estava lá escrito *Ninguém pode entrar*. E ele disse *Eu vou entrar mesmo () papel*. Ele entrou e viu um diamante. Estava lá a dizer *Este diamante é da bruxa*. E o gato disse *Este diamante é da bruxa. Vou roubá-lo. Se calhar a bruxa tirou a qualquer menino, ou a qualquer menina*. E depois acabou-se a história.

U1M111.SM

Era uma vez o ratinho e um senhor. E o ratinho era amigo do senhor. E o senhor tinha um lago com água. E depois estavam lá ()- ahm... abelhas, mosquitos. E depois o ratinho foi para lá. E depois o senhor com um baldinho foi buscá-lo. Ele estava todo mordido, com picadinhas. E depois foi embora e pôs pomada, pôs pensos e o senhor ficou feliz e o ratinho. Vitória, vitória, acabou-se a história.

U2F113.SM

Era uma vez o Harry Potter que andava na... na.. na sua casa com os tios. E depois apareceu o Hagrid e disse *Harry Potter queres ir dar um passeio comigo e com a Hermenione?* E ele *Quero*. Então pediu autorização aos tios e os tios deixaram. Ele foi e depois quando- foi- saiu o Harry Potter disse assim *Oh Hagrid, o meu primo ahm... riu-se de mim*. E o Hagrid perguntou-lhe *Ameaçaste-lhe de um par de orelhas?* E ele *Quase que estive para ameaçar, mas ele parou. Eu disse vou fazer uma feitiçaria e ele parou. Está bem*, disse o Hagrid. *Olha, a Hermenione está à nossa espera*. Foram e ele perguntou *Onde está o outro amigo?* O Harry Potter perguntou *Onde está o meu amigo?* E a Hermenione disse *Ele não pode vir. Está com o- com o irmão não sei aonde*. Não sei onde é que ele está. E depois ela disse *Onde é que queres ir?* E ele disse *Podemos ir à escola*. E ele perguntou assim *Oh Hagrid, podemos ir à escola? Claro que podem Harry*. Então... *Ah, então vocês vão pela plataforma nove e três quartos que eu vou sozinho*. Foram e depois a meio do caminho o comboio teve um acidente. E depois- mas foi de propósito, foi o senhor que fez de propósito. E eles fizeram uma feitiçaria, disseram assim aquilo que eles dizem, que roda e... depois fizeram e o comboio quase que ia batendo mas não chegou a bater. Depois, o coiso- o- como é que se diz? O ladrão foi para a prisão. E muitos dias depois descobriram que ele era o Voldemort e depois... ele- a-a bruxa- a feiticeira, que era a professora mandou-o ir para a enfermaria fazer uma operação plástica. Foi, fizeram a operação plástica e ele ficou assim um homem, como se fosse um príncipe e depois nunca- e depois deram um nome novo que era o príncipe mau e ele nunca mais andou a fazer maldades. Acabou-se a história.

U2F117.SM

Era uma vez três- três crianças. E elas estavam a dormir. E era Natal. Então o Pai Natal desceu pela chaminé e trouxe prendas para a árvore de Natal. E os meninos estavam a ver o Pai Natal. Então foram a correr dar um beijinho. O Pai Natal disse que eles podiam ir um bocadinho para casa dele. Então, o Pai Natal foi perguntar aos pais e eles disseram que sim. Durante quatro dias.

Depois eles foram nas renas do Pai Natal e chegaram à casa do Pai Natal. Então, depois, o pai- os meninos foram ver o quarto do Pai Natal, a cozinha, a casa de banho e a casa. E depois o Pai Natal- era de noite e o Pai Natal foi fazer o jantar. Já tinha passado o dia. E depois eles adoraram a comida. E o Pai Natal telefonou para a mãe a perguntar se eles podiam ficar aqui mais 5 dias. Então a mãe disse *Está bem*. E o Pai Natal depois- foram dar um passeio com ele e a conhecer a cidade. Então, o Pai Natal trouxe as prendas deles para casa e eles foram abrir as prendas e gostaram muito. E depois, o Pai Natal foi deitá-los e depois estavam a dormir. Que era de dia. Então, o Pai Natal acordou os meninos e eles vieram comer e gostaram muito da comida. Tomar o pequeno almoço. E depois eles foram brincar com os bonecos que o Pai Natal lhe deu. Depois o Pai Natal foi- mandar um postal para a mãe e para o pai. E levava lá um anel para a mãe e para o pai... nada. Não. E para o pai... ... um postal muito giro. Muito pequenino. ((a criança coloca o indicador dobrado sobre o polegar junto do olho, simulando uma lupa, necessária para ver um postal tão pequenino!!!)) E depois eles gostaram muito das prendas e o Pai Natal, depois, o Pai Natal depois foi fazer o pequeno almoço. O pequeno almoço. O almoço. Depois chamou os meninos. Eles vieram e gostaram muito. Depois eles foram outra vez- foram dar um passeio. Conhecer mais coisas. E depois eles- só faltava um dia para eles voltarem para casa. Depois eles vieram para casa- para casa do Pai Natal. Depois ele- o Pai Natal e os meninos depois foram desfazer a árvore de Natal que o Pai Natal tinha feito. Depois o Pai Natal, enquanto eles desfaziam, foi fazer o jantar. Depois eles comeram e gostaram muito, muito, muito, muito. E repetiram. E depois eles foram para a cama e o Pai Natal também foi. Dormiu. E eles iam à hora do almoço. Depois o Pai Natal foi acordá-los e preparou as renas. Depois foi fazer o pequeno almoço e depois eles comeram e gostaram muito. Depois foi à... depois os meninos comeram e o Pai Natal... o Pai Natal... depois o Pai Natal foi preparar as coisas para as renas e as coisas para o pai, que não tinham dado, e para a mãe. E depois o Pai Natal, era hora de almoço, e ele foi levá-los a casa. E já está.

U2M125.SM

Era uma vez uma raposa atrás de galinhas. O homem não podia deixar a raposa comer as galinhas. E comeu um pintainho. E... e o pintainho ficou lá dentro da barriga e a raposa fugiu. E viu dois porquinhos-da-índia, também queria comê-los, o homem não deixou. Comeu um porco- o porquinho-da-índia e... e... também a raposa fugiu, a raposa voltou a casa, viu lá um cão, o cão mordeu e... mordeu nas pernas, mordeu em todo o lado, ela ficou cheia de sangue, não conseguia andar, morreu. E acabou a história.

U2M127.SM

((a criança tem um fantoche em cada mão)) Era uma vez um castelo muito grande onde viviam o rei. E o malandro que era ladrão tinha uma pintinha vermelha na- na- no nariz. E uma vez, ele foi para o seu castelo e quando ele se deitou- ((a criança deita o fantoche do rei no sofá e pega no outro fantoche)) este aqui era um que fazia experiências e isso e tinha muitos dragões e ele tinha muitos dragões e mandou um dragão ir ao castelo. ((a criança pega numa almofada que representa o dragão)) *Pum. Tchu, tchu.* ((a almofada avança em direção ao rei)) *Um dragão, um dragão. Matem-no. Tchu.* E falhava sempre porque este aqui ((aponta para o rei)) tinha muitas espadas de ouro. ((a criança retira mais duas almofadas do mente e leva-as para trás do sofá)) E depois, ele construiu outro e mandou-o lá. ((a criança pega noutra das almofadas e avança com ela em direção ao rei)) *lááá. Tchu.* ((simula uma luta entre o dragão e o rei)) E da segunda vez matou-o outra vez. E da terceira ((a criança pega numa outra almofada)) ele foi e mandou com a sua espada. *Puf.* E depois foi ele que morreu. E depois ele ((a criança pega no fantoche do malandro)) disse *És o maior, és o maior. Obrigadinha. Puf.* ((a criança bate com a almofada no fantoche do malandro)) E depois matou o dragão outra vez. Vitória, vitória, acabou-se a história.

U3F131.SM

Numa manhã, numa casa muito bonita, vivia uma carochinha. Ela começou a estender a roupa, passado minutos passou por lá um- um cão e perguntou *A senhora tem algum marido?* E ela disse que não. E o cão perguntou *E a senhora quer ser minha esposa?* E ela disse que não. *Com essa voz ainda pode acordar os meus filhos. Nem pensar.* Passado minutos passou lá um rato. Uma ratazana. E perguntou *A senhora tem marido?* E ela disse que não. E disse assim a ratazana *Então, quer casar comigo?* E ela disse Não. *Com essa voz ainda pode acordar os meus filhos.*

Passou por lá uma raposa- uma raposa a perguntar *A senhora tem algum marido?* E ela disse Não. *Então quer casar comigo?* E ela disse Não. Passado um bocadinho passou por lá uma mémé e perguntou *A senhora tem marido?* E ela disse que não. Então perguntou *Quer casar comigo?* E ela disse que não. Então, passou por lá um hamster a perguntar *Quer casar comigo?* E ela disse- perguntou assim *Tem algum marido, a senhora?* E ela disse Não. E depois disse *Quer casar comigo?* E ela disse que sim. Passados muitos anos ela estava a coser o seu vestido e-o- o hamster preparou o seu fato. Passado um- depois no dia seguinte lá foi o casamento. Foram felizes para sempre e tiveram mais filhos.

U3F136.SM

Era uma vez uma menina que gostava muito de brincar às rainhas. Então, como gostava muito de brincar às rainhas, decidiu comprar um vestido de princesa. Então, com o dinheiro dela comprou o vestido de princesa. Escolheu bem, para brincar, e escolheu um fato cor-de-rosa. E... como gostava muito desse fato cor-de-rosa, limpava todos os dias para ficar muito lindo. E então, um dia, como lava muito- todos os dias, ele rompeu-se. E então, quando ela ia tirar a roupa da máquina viu o vestido dela, de princesa, todo roto, ficou muito triste. Então, como estava a quase a chegar o Natal, ela decidiu pedir no Natal um fato caro, que seja melhor, que pode-se lavar todos os dias mas já não fica roto. E então ela pediu aos pais, essa prenda. Mas os pais não gostaram lá a modo muito porque eles não tinham dinheiro que chegue. Eles podiam comprar mas ficavam assim quase sem dinheiro. Então, pensou, pensou, pensou, pensou e teve uma ideia. Que era fazer, com a família toda, eles com o dinheiro de todos, davam um bocado de dinheiro e compravam um vestido bom. Então telefonou à família dela e depois quando foi no Natal deram-lhe esse vestido. Ela, quando viu a prenda, nem queria saber das outras. Dos vizinhos e das...Então foi logo para o quarto experimentar o vestido. Então, experimentou, experimentou porque o vestido não estava assim tão bem. Vestido assim ficou um bocado- não ficou lá tão confortável e ela sempre a mexer no vestido. Mas ela não gostou do vestido porque era- era- não era largo, apertava-lhe. Então, ela vendeu esse vestido um bocado mais caro e com o dinheiro foi comprar um vestido- decidiu comprar outra coisa porque os vestidos estavam sempre a ficar mal. Desistiu dos vestidos. E então, em vez de jogar às rainhas, jogava aos coelhos. E então como um fato de coelho bom não era assim tão caro podia comprar um e depois se não servisse, se não desse para trocar, comprava outro com o resto do dinheiro. Então comprou o vestido. E foi experimentá-lo. E depois, ela experimentou e gostou. E, em vez de gostar muito de jogar às rainhas, gostou muito de jogar aos coelhos. E então, como gostava muito de jogar a muitas coisas, decidiu comprar todos os fatos, baratos, que sejam bons. E todos os dias vestia um. Na segunda-feira era de rato. Na terça era de gato. Na quarta era de coelho, na quinta era de elefante, na sexta era de zebra, no sábado era de girafa e no domingo era de macaco. E quando acabava uma semana estava sempre a mudar. E depois quando acaba os fatos voltava ao princípio. E então começou sempre a usar, a usar e ia crescendo, crescendo, ficando mais gorda e depois já não servia-lhe. Então, como gastou todo o dinheiro, não pensou bem, teve que dar os vestidos. Ela não pensou muito bem no que ia fazer. Ela podia vender mas ela não pensou bem, ficou tão triste, não pensou bem e deu os vestidos. Então ela começou a pensar, a pensar, a pensar que era melhor não jogar a essas coisas complicadas porque só dava mal resultado. E então ela preferiu que os pais lhe comprassem vestidos bons, que dessem para muito tempo, do que estar só a comprar vestidos que não prestam só para jogos.

U3M140.SM

Era uma vez um rei que era mau e depois ele tinha um povo e o povo pedia-lhe coisas mas ele não fazia nada. E um dia o povo reuniu-se e depois um homem foi lá e abriu as – ele- não- não podia apanhar nenhuma ponta de ar e depois um homem do povo foi lá e abriu-lhe a janela. E depois ele morreu e eles viveram felizes para sempre.

U3M145.SM

Era um dia de Carnaval e todas as pessoas iam vestidas. Mas havia uma que não se podia vestir. Essa pessoa chama-se Luís. Não se podia vestir porque não tinha dinheiro para comprar. Então ele- todas as pessoas gozavam com ele porque não tinha roupa de Carnaval. Então ele passou por um sítio e estava lá um homem que estava a vender fatos. E o Luís estava muito chateado- triste. E o homem reparou nele e- e chamou-lhe. O Luís foi lá e o homem deu-lhe, sem comprar,

um fato. Mas o fato estava um pouco estragado- rasgado. E então, o Luís comprou na mesma e vestiu e foi. E como não tinha dinheiro para pagar mas ainda tinha umas coisas para coser roupa. Então foi para casa coser. Coseu o melhor que pode e foi para o Carnaval. Vestiu-se e foi lá para fora, para a rua. E então, todas as pessoas que gozavam com ele começaram a não gozar. E... e o Rui- ai- o Luís ficou mais contente e nunca mais ficou triste.

U4F148.SM

Era uma vez- havia dois castelos e num castelo tinha uma princesa e no outro tinha um príncipe. E um dia essa princesa apaixonou-se pelo príncipe. Mas o seu pai, o rei, queria que ela se casasse com um- outra pessoa. Porque ela queria-se casar com o príncipe. E ela dizia que não, dizia que não porque ela não queria. Porque ela já tinha contado ao pai. E então o pai, um dia, disse assim *Então vamos fazer uma coisa. É assim. Vamos fazer umas... pronto- uns jogos e quem ganhar mais pontos, ou seja, quem ganhar mais jogos, fica com a princesa.* Então eles prepararam os jogos e havia- tinham que ir caçar. Quem caçasse mais coelhos- tinham assim que caçar muitos coelhos. Depois tinham que pescar- porque os castelos eram perto de um rio. Tinha que pescar, tinham que dar umas voltas ao castelo, eles escondiam lá um tesouro e eles tinham que descobrir o tesouro. Mas isso tudo, o rei fez batota com o outro- com a outra pessoa que ele queria que se casasse com a princesa. Ensinava-lhe os caminhos, já tinha matado alguns coelhos e assim e deixou-os lá num canto para o outro os ir buscar, e assim. Mas então- só que ele sabia que também não podia fazer assim muitas coisas mais por causa que depois a filha também ficava chateada e assim. E então eles foram lá e... e depois o... o... e depois começaram as coisas. O primeiro era de- da caça. E o outro já sabia onde é que estavam os coelhos. Mas, havia um senhor muito amigo da princesa, que tinha ouvido o rei a falar com o outro senhor. E então ele pegou e foi esconder os coelhos noutro sítio. E então, eles foram à procura e a primeira coisa que o outro foi fazer quando viu que o príncipe se tinha afastado dele, foi logo ao sítio. E quando foi ao sítio espantou-se que não estava lá nada. Entretanto o príncipe andava a caçar, já tinha caçado muitos coelhos porque o príncipe tinha muita pontaria, que ele é que costumava sempre caçar. E o outro senhor que o rei queria que se casasse com a princesa quase nunca ia caçar, portanto não sabia nada daquilo. Então eles estavam lá, o príncipe caçou muitos coelhos e o outro andava à procura em todos os lados a ver onde é que estavam aqueles coelhos todos, todos, todos. Que eram muitos e o senhor amigo da princesa tinha-os escondido assim espalhados. Andavam lá, andava lá à procura e não conseguiu encontrar. Passou o tempo- que eles tinham um certo tempo. Passou o tempo e apareceram lá os dois outra vez no sítio- que era fora do castelo. Quando foram lá, o príncipe e o outro senhor foram mostrar. O outro senhor ia assim com as mãos atrás das costas por causa que ele já sabia que o rei ia ralar com ele. E ia assim a fingir que tinha escondido. Foram lá-chegou lá e o rei disse Podem mostrar os coelhos que caçaram. O príncipe tinha levado um saco para os guardar e tinha enchido o saco todo- que era assim enorme. ((a criança abre os braços para mostrar o tamanho do saco)) E o outro não tinha nenhum. E então o príncipe mostrou os coelhos- Não. O outro tinha caçado mais ou menos 3 ou 4. O príncipe mostrou lá os coelhos e eram para aí 20 e o outro só tinha 3 ou 4. E quando pousou o rei deu assim um olhar para ele que o outro até se assustou. Depois foram. E a segunda prova era ir ao rio. Foram ao rio. O príncipe não costumava pescar e o outro também pescava assim um bocadito mal. Mas o rei também tinha feito uma batota. Pôs uma rede transparente num sítio e os peixes quando vinham ficavam todos lá presos. E o outro senhor, tinha ouvido tudo () de uma vez e foi lá e cortou a rede e assim. O outro- o outro senhor, o que o rei queria que se casasse com a princesa, quando ia lá- ele não sabia nadar e quando foi a ver, pegou e caiu num buraco da rede e andou lá todo atrapalhado. E foi até muito longe, só que- depois estava lá um senhor a pescar, ele pediu socorro, o senhor levantou-o e ele secou-se assim um bocadito e foi³⁴. Ainda chegou a tempo e tentou ainda pescar uns peixes. E enquanto isso o príncipe tinha pescado muitos peixes. Mas este senhor, que o rei queria que se casasse com a princesa tinha pedido alguns peixes ao que o tinha socorrido e ele tinha dado. E então esse senhor que o rei queria que se casasse com a princesa- então eles chamaram e eles foram lá, todos, e esse senhor tinha ganho. O príncipe tinha posto menos. A princesa estava lá toda aflita, só queria que o príncipe ganhasse. Depois foram lá ver, foram lá e viram que o outro tinha ganho mais. O rei ficou assim todo contente a pensar que o seu plano tinha resultado. E depois, a terceira prova, como eram só três, era irem ao castelo e procurarem o tal tesouro. Como era o rei que programava aquilo tudo já sabia onde é que estava o tesouro, já sabia onde é que estava tudo. E

tinha dito ao outro senhor. Mas, desta vez, eles tinham posto umas setas, assim escondidas-prontas, para o senhor saber o caminho. Desta vez, o senhor- o senhor amigo da princesa não ia meter o tesouro noutra sítio. O que é que ele fez? As setas estavam escondidas porque eram só para o senhor que o rei queria que se casasse com a princesa. Então, o que é que ele fez? Pegou e mudou de direção as setas. E o príncipe foi mas foi pelo caminho certo. Mas mesmo assim- ou para melhor, o príncipe também foi pelo caminho errado. Mas depois andou lá às voltas e depois decidiu voltar para trás e foi para o caminho certo. E o outro senhor estava lá, assim, andava a seguir as setas, a seguir as setas, e deu a um sítio. Onde tinha uma coisa- uma sala, assim, era uma sala de jantar que até estava com a mesa posta e tudo e ele achava que aquilo é que era o tesouro. E depois então ele pensou *Ai, como é que eu vou levar o tesouro lá para fora?* E então, o que é que ele fez? Havia lá- foi a uma- a um sítio lá fora, havia lá umas tábuas, assim muito rápido- como ele está habituado a construir coisas. Assim muito rápido ele constrói um carrinho, levou-o para a sala, pôs a mesa em cima do carrinho e transportou a aquilo tudo. Entretanto o príncipe já tinha encontrado o tesouro e foram todos lá para fora. De repente, quando o rei vê que o outro senhor tinha levado a mesa, fica furibundo com ele. E o príncipe é que tinha o tesouro⁵⁰. Estava lá o príncipe com o tesouro⁵⁰ e depois o príncipe tinha ganho mas o rei, como não queria que o príncipe ganhasse disse *Não, não vai ficar por aqui*. E então disse *Eu vou construir mais algumas provas e depois vê-se quem ganha*. A princesa, mesmo assim, foi dar os parabéns ao príncipe e não sei quê- porque ela achava que ele tinha ganho. E o rei, entretanto, foi falar a sós com o outro e começou-lhe a ralar. Mas lá o perdoou. As outras provas eram- eles tinham que, num rio, fazer uma corrida de barco. Depois, quando chegavam ao fim da meta voltavam outra vez tudo para trás, outra vez em corrida- quer dizer, ida e volta, depois pescavam. Voltavam, pescavam. E quem tivesse mais peixes ganhava. Este- ahm- o senhor amigo da princesa tinha-se esquecido que o rei tramava algumas coisas e não foi ouvir. O que é que o rei decidiu tramar? Tirou a cana de pesca do príncipe e só pôs a cana de pesca no outro- Não. Ele pôs a cana de pesca no barco do outro senhor que ele queria que se casasse com a princesa porque ele ia mandar um senhor que era pequeni- um senhor que era muito pequenino que estava lá no castelo ajudar o outro a pescar. Porque eles às vezes comiam lá peixe no castelo e esse senhor é que costumava ir pescar. Mergulhava e os peixes não o viam. Então, o príncipe quando chegou ao barco estranhou mas não queria perder a corrida. Então foi. Pegou nos remos, começou a remar, a remar, a remar. Depois voltou para trás e ganhou a corrida. Depois começou logo a pescar mas ele não tinha a cana de pesca o que é que ele havia de fazer? Então, o que é que ele decidiu fazer? Com as mãos e como ele trazia sempre o seu saco, com as mãos ia pescando e com o saco ia tirando alguma água- porque o saco era impermeável. E tirava água e com peixes, alguns, e depois despejava. E andavam lá todos. E o príncipe estava um bocado aflito. *Ai, meu Deus, se eu agora não tenho a cana de pesca*. Bem, foi andando, andando, andando, voltou para trás a pescar, a pescar, a pescar. E nesta de pescar também era preciso chegar primeiro. E então o príncipe foi e conseguiu. Depois no fim, conseguiu isso. Mas o rei não ficou lá muito contente e, como a princesa já estava a estranhar tudo, o rei era para dizer *Isto não fica por aqui*- mas a princesa também já sabia que ele não queria que ela se casasse com o príncipe disse *Muito bem, agora és o vencedor*, e não sei quê. E o rei já não pôde dizer, não é? E a rainha também já estava- porque a rainha também queria que a princesa se casasse com aquele príncipe. Estavam todos muito contentes, todos e então o rei não pôde dizer nada. E então depois houve um casamento e depois pronto acabou a história.

U4F155.SM

Era uma vez uma rainha que tinha uma filha, que era a princesa. E um dia apareceu uma fada que lhes deu um coelhinho que punha- que dava ovos de ouro. Elas ficaram muito felizes e davam-lhe muita comida para ele meter muitos ovos. Só que como o coelho comia muito, começou a ficar muito doente. Então tiveram que chamar a fada a dizer que ele estava doente. E então a fada disse *O problema é que depois de ele comer muito já não põe ovos*. Então elas já não gostaram do coelho sem pôr ovos. Então decidiram fazer arroz com coelho assado. Só que o coelho, como era mágico, tinha ouvido. E então foi dizer à fada e a fada disse *Elas queriam um coelho para pôr ovos mas já que ele não serve vão comê-lo*. Então vou ajudá-lo a fugir. E ajudou o coelho a fugir para uma floresta onde elas nunca mais o encontraram.

U4M162.SM

Há muitos e muitos anos existia uma família de reis que comiam com as mãos. Nesse dia a princesa pensou, pensou, pensou no jardim. Disse assim *Eu vou pedir ao Senhor José*, que é o que fazia as espadas do castelo, *para inventar o garfo*. Foi pedir e primeiro inventou um grande. Ela disse que não servia. Depois inventou um pequeno e depois inventou um médio. O médio é que servia. Depois todos sentaram-se à mesa e só a princesa é que comia com o garfo. O rei e a rainha de novo com as mãos. Depois, como sempre no final de comer, iam dar um passeio ao jardim. E depois as moscas iam sempre atrás deles. O rei sempre- naquela tarde matava uma e dizia *Toma lá que é para aprenderes*. E depois andava por lá e o rei disse *Isto não pode ser assim. Também quero um garfo mas desta vez é de ouro*. A princesa foi pedir senão o Senhor José era mandado para um poço com crocodilos ou para a prisão das masmorras. O Senhor José fez e deu o garfo à princesa para dar ao rei. Naquela tarde só a rainha é que comeu com as mãos. Depois levantaram-se da mesa e o rei não deu a mão à rainha para ir dar uma volta ao jardim. Depois as moscas só vieram à rainha e o rei foi ajudá-la e matou outra e disse *Toma lá que é para aprenderes*. Como sempre. Depois a rainha disse assim *Eu também vou pedir um garfo ao Senhor José senão mato-o com a tesou- corto-o aos bocadinhos e ponho na panela e como*. Assim foi. Passado um bocadinho chegou lá outra vez para pedir o garfo ao senhor José. O Senhor José deu o garfo, era de prata com borboletas, flores e bichos. E depois todos comiam com garfos, até mesmo os guardas que era um garfo de madeira para eles. Terminou a história.

U4M165.SM

Era um povo, normal, em que- Era tipo uma monarquia, porque era dirigido por um rei. E quase todos os- os infantos não conseguiam pagar os seus- as suas- rendimento, ahm- casas. Então, um homem, um idoso, foi pedir ao rei para ficar com a sua única riqueza, que era a sua filha. O rei aceitou e deu-lhe dinheiro. Para ele ajudar os outros habitantes e isso tudo. Então, o rei como achou-a elegante, meteu-a a trabalhar para que se ela conseguisse passar os três exames que ele prometeu, que eram todos iguais. Quase todos iguais. Era o nível mais próximo que era a princesa, a namorada do rei. Então, o primeiro exame- o primeiro exame, ahm- era num sítio grande cheio de pa- de- de- ((a criança leva as mãos à testa numa atitude pensativa, tentando lembrar-se da palavra para designar o que quer dizer)) Aquelas coisas amarelas... [...] (I) Uma seara? / (C) Sim. Fez isso- o primeiro exame- para ela transformar aquilo em ouro. Então, ela estava a chorar e veio um anão. Um baixote. E então, e perguntou *Porque é que estás a chorar?* E ela disse porque não conseguia meter aquela- aquela palha toda em ouro. Então, o anãozinho prometeu *Se me deres uma jóia- uma coisa valiosa, eu faço- eu transformo-te isso em ouro*. Ela deu-lhe o seu anel, que era valioso, para ele fazer o () em ouro. Como o rei achou muito admirante, ainda- ainda ficou mais- mais alegre, mais feliz por ter mais dinheiro e conquistar aquele povo lá daquela aldeia para comprar o seu equipamento para o reino e isso tudo. Então, depois no segundo exame, que era mais palha para ela transformar em ouro. E a única coisa que ela tinha era o seu colar que lhe tinham oferecido. Então, outra vez o anãozinho pediu-lhe uma coisa valiosa que lhe- que ela lhe deu o colar. Então, ele transformou aquilo tudo em ouro. O rei, como ficou mais alegre ainda lhe propôs um sítio mais, mas muito mais alto do que os normais. Então, ela como não tinha mais nenhuma joia ofereceu, se ele mete-se aquilo em ouro era princesa então ela casava com o rei e será que eles tinham um bebé. Então ela prometeu *Se eu tiver um bebé dou-te o bebé*. Então, ele aceitou e fez aquela palha em ouro. Então, o rei casou-se com a mulher e tiveram um bebé. Então o anãozinho foi lá a casa dela pedir-lhe o bebé. Ela chorou, chorou, chorou e não queria lhe dar o bebé. Então ele disse *Dou-te uma semana para tu adivinhares o meu nome*. Ela meteu João, André, perguntou esses nomes todos. Então, todos os dias pedia ao mensageiro para pedir ao povo para que lhe dessem nomes de pessoas. Todos os dias eles não conseguiam ahm- não conseguiam adivinhar. Ela não conseguia adivinhar o nome dele. Então, no último dia, ia lá o- um homem, né, do povo, tipo um príncipe. Passeou por aquele povo. Estava todo alegre aquele rap- o anãozinho que- que- porque ia ter o bebé. E então, o príncipe ouviu ele a dizer o seu nome. Então o mensageiro que ela- todos os dias ao povo pedir-lhes os nomes. Quando o baixote regressou lá, ao reino, ahm- ela disse o nome e ele transformou-se em mais pequenino e desapareceu... Abriu-se um buraco no chão, aquilo tudo preto, preto depois (). Tipo o Sangoku. Quando eles morrem vão para o reino dos mortos. Depois têm assim uma coisinha. ((a criança descreve um círculo, com a mão, sobre a sua própria cabeça querendo referir-se a um halo)).

Com manipulação de materiais

R1F008.CM

((a criança veste a roupa e fica parada)) Era uma vez uma menina que vivia na sua casa. E ela um dia foi passear e encontrou- encontrou- encontrou um menino. Foram brincar, brincar, brincar e depois disse assim *Como é que tu te chamas?* E ele disse *Pedro*. E depois- depois eles foram passear e depois foram... passear e depois foram- depois foram- chegaram a um castelo e tinha lá uma rainha. Então eles foram e disse *Está alguém?* ((a criança tira o chapéu da cabeça agita-o no ar, voltando a colocá-lo na cabeça)) E depois eles fizeram uma vénia ((a criança faz uma vénia)) e depois disseram *A rainha. Faço tudo o que você mandar. O.k.* ((a criança faz outra vénia, tirando o chapéu da cabeça e voltando a colocá-lo)) E fizeram outra vénia. ((a criança faz uma nova vénia, voltando a tirar o chapéu da cabeça e voltando a colocar)) E depois foram-se embora, foram a brincar pelo caminho e encontraram um coelho. Levaram até ao castelo, depois a rainha ficou satisfeita, mandou chamar toda a gente para mandá-los casar.

R1F016.CM

Era uma vez uma linda menina que se chamava ahm- ahm- ((a criança olha atentamente para um dos fantoches que tem na mão. Depois larga-o e pega noutro)) pode ser este o Capuchinho Vermelho. Era uma vez uma menina que se chamava- muito linda e era Capuchinho Vermelho. Uma vez a bruxa, ((a criança decide trocar o outro fantoche que tem na mão. Pousa-o e pega no que anteriormente abandonara)) que era a mãe do Capuchinho Vermelho, era muito má. E casou-se com um príncipe. Só que depois quando a- o Capuchinho foi- casou-se- ai casou-se. Depois a Bruxa casou-se com ele já era o Capuchinho muito grande. E depois ela era malvada e mandou uhm- uhm- matar pessoas e pediu assim ((a criança pega noutro fantoche – fantoche02 - e coloca em frente ao que tem na sua mão e que representa a bruxa)) *Mata uhm- o Capuchinho Vermelho.* ((fantoche02)) *Sim, senhora.* E arrancou um- e matou um veado. ((a criança ri)) E disse assim *Foge Capuchinho Vermelho porque a- a bruxa quer-te matar.* E foi para uma casa em que tudo estava muito bem... desarrumado. E depois, como isto estava tudo muito desarrumado, ela arrumou tudo...((a criança move o fantoche que representa o Capuchinho Vermelho em várias direções, mostrando-o atarefado)) E quando chegou lá viu esta menina, ((a criança pega no fantoche que anteriormente tinha servido como encarregado de matar o Capuchinho Vermelho)) que era a casa dela, viu que estava tudo muito bem organizado. ((a criança pega no fantoche que representa a bruxa)) E ela viu pelo espelho. *Áh, o Capuchinho Vermelho não morreu.* ((pousa esse fantoche e volta a pegar no Capuchinho Vermelho e na menina)) ((menina)) *Podes ficar aqui a dormir. Mas como é que te chamas?* ((capuchinho)) *Capuchinho Vermelho, e tu?* ((menina)) *Ahm- Sara.* ((capuchinho)) *Obrigado Sara.* Então ficou aqui e depois a Sara foi preparar um chá. ((menina)) *Capuchinho Vermelho. Capuchinho Azul, pois.* ((o fantoche tem um manto azul)) *Capuchinho Azul, toma.* ((capuchinho)) *Obrigado.* ((menina)) *Podes ir dormir.* Chegou lá uma menina. ((a criança pega no único fantoche que ainda não tinha utilizado)) Truz, truz, truz. ((menina)) *Sim.* Era a bruxa que estava disfarçada. ((bruxa)) *O Capuchinho Azul?* ((menina)) *Está agora mesmo a dormir. Quer entrar?* ((bruxa)) *Óh, sim. Pode acordá-lo?* ((menina)) *Capuchinho Azul.* ((capuchinho)) *Áh, olá. Então, o que é que foi? A estas horas, aí. Que é? Estás muito () desorganizada?* ((bruxa)) *Não, não mas-* ((capuchinho)) *Então o que estás aqui a fazer a esta hora?* ((bruxa)) *Queria que tu viesses para o palácio.* ((a criança pega no fantoche que representa a bruxa e inclina-o, numa atitude ameaçadora, sobre o fantoche do Capuchinho Vermelho)) ((bruxa)) *Com que então.* E o Capuchinho *Aiiiiii.* ((bruxa)) *Anda cá.* ((capuchinho)) *Ai, ai, ai. Enganaste-me, Bruxa Má.* ((bruxa)) *Tu é que quiseste vir.* ((capuchinho)) *Eu. Eu não quis vir nada. Tu é que me mandaste. Fazer de conta que és a minha amiga. Não foi verdade?* ((bruxa)) *Foi.* ((capuchinho)) *Com que então, o dia- eu vou dormir.* E uma linda menina apareceu. ((a criança faz uma voz sussurrada)) *Capuchinho Azul...* ((capuchinho)) *Óh, quem és tu?* Era a mãe dela. *Mãe...* ((a criança encosta os fantoches a imitar um abraço)) *Temos que ir depressa antes que ela acorde.* ((a criança afasta os fantoches do centro da ação, mantendo-os juntos, como se fossem de mão dada e vai cantarolando)) ((a criança volta a pegar no fantoche que representa a bruxa)) *Capuchinho...* Esta era a avó. *Onde é que ela está?* ((o fantoche que agora é a avó encontra o fantoche que é o Capuchinho Vermelho)) *Óh, querida, não vás ainda. Tadinha.* ((o fantoche da avó faz festinhas no do Capuchinho Vermelho)) *Vamos dormir?* ((a criança deita os fantoches todos juntos)) E viveram felizes para sempre.

R1M024.CM

((a criança coloca a máscara do rato)) Era uma vez um rato que andava à procura do pato. ((a criança retira a máscara)) O rato andava à procura do pato e o pato estava sempre escondido a ver quando é que o rato apanhava-o e depois estava esta senhora. ((pega no fantoche e coloca-o no dedo)) ((rato)) *Olha, viste o pato?* ((senhora)) *Não.* ((rato)) *Ah, está bem. Vou à procura.* Depois veio o palhaço no circo ((a criança coloca o fantoche do palhaço no dedo)). ((rato)) *Viste o pato?* ((palhaço)) *Não.* ((rato)) *Ah, tá, obrigado.* Trá-lá-lá, trá-lá-lá. ((a criança faz mover a máscara em cima do sofá; entretanto, pega na máscara do pato e coloca-a na outra ponta do sofá; de repente, vira a máscara do rato para a do pato)) *Ah, já te apanhei. Quem és tu?* ((pato)) *Sou o pato.* ((rato)) *Ah, queria mesmo falar contigo.* ((pato)) *O que era?* ((rato)) *Era a ver se tu me levavas a ir ao mar.* ((pato)) *Para quê que tu queres o mar se tu andas na terra?* ((rato)) *Eu queria conhecer o mar porque só ando na terra. E só gosto de queijo e () o mar.* ((pato)) *Está bem. Então eu levo-te ao mar e tu levas-me ao queijo.* Aqui era o mar, aqui era o queijo ((a criança aponta para dois locais distintos do sofá)). *Vou-te levar ao mar. Pronto, aqui estás no mar. Agora leva-me ao queijo.* ((rato)) *Já sabes o caminho () queijo.* ((a criança pega no fantoche de dedo e coloca-o)) Eh pá, esta tem cara de mau. Prontos, se tem cara de mau está zangada com o palhaço. ((a criança pega no fantoche do palhaço e também o coloca no dedo)) *Ah, estás zangada. Toma.* ((a criança simula uma agressão)) ((senhora)) *Ai, ai, ai. Rato, rato.* ((rato)) *Que é? Que é que tu queres?* ((senhora)) *Fazer ao palhaço. Ele- eu estou zangada com ele porque ele molhou-me- molhou-me a casa toda.* ((rato)) *Com o quê?* ((senhora)) *Com um balde de água que eu tinha lá e molhou-me a casa toda.* ((rato)) *Está bem. Vou falar com ele.* ((a criança vai buscar o fantoche do palhaço e coloca-o frente ao rato)) ((rato)) *Então porque é que molhaste a casa toda à senhora, ah?* ((palhaço)) *Eu estava no circo, precisava de um balde de água. E cheguei a casa com um camião e aquilo pum. Coisou a água toda.*

R1M030.CM

Eu sou o pato e- e- e depois eu vou passear e- e dar- e- e vou- e- dou e vou dar comer aos meus patinhos. Sabes? Depois, depois vou contar uma história que vai ser um- um- o mauzão dos dentes. E depois- e vai ser agora. Ai. ((a criança tira a máscara do pato e coloca outra)) ((engrossa a voz)) *Olá. Quem és tu pato? Como é que tu te chamas?* ((volta a colocar a máscara do pato)) *Eu chamo-me patatecas... e- e também- e também me chamo patatecas oliveira da silva. E- e como é que é o teu nome?* ((tira a máscara do pato e coloca a outra)) *É mauzão cabeça de dentes.* E- e já vou acabar a história para começar outra de “fantamostes”. ((a criança tira a máscara e pega num fantoche)) *Olhá. Olhá. Eu- eu sou a () e uma história eu vou contar.* ((a criança pega no outro fantoche, ficando com os dois em simultâneo)) *Olhá. Agora vou contar a história sobre uma menina de cabelo branco. Cá vai. Olá menina, estás boa? Como é que tu te chamas?* ((fantoche02)) *Eu chamo-me menina “fantamostes”. E- e- e tu?* ((fantoche01)) *Eu- eu- eu sou mamã. Eu sou tua mamã.* ((fantoche02)) *E- e quando é que tu vais para casa? A- Assim o- o lanche já está pronto. Está bem?* ((fantoche01)) *Xau, xau.* ((a criança tira os fantoches dos braços e olha para a investigadora, a sorrir))

R2F031.CM

((a criança pega num dos bonecos – boneco01 - e diz, apontando os outros dois – boneco02 e boneco03)) Estes são os amigos dele. Estavam a conversar e este ((boneco01)) veio. ((boneco01)) *Olá.* ((boneco02/03)) *Olá.* ((boneco01)) *Bom dia. Querem ir a minha casa tomar um- brincar comigo.* ((boneco02/03)) *Está bem.* ((a criança move os três bonecos para outro local do sofá)) ((boneco01)) *Olha, querem ir almoçar- ai Comer alguma coisa?* ((boneco02/03)) *Está bem.* ((boneco01)) *Está aqui as bolachas e os sumos.* Ele era muito desarrumado. Não queria arrumar nada. ((boneco01)) *Querem ir saltar à corda?* ((boneco02)) *Olha, eu não quero.* ((boneco01)) *E tu?* ((boneco03)) *Está bem.* Este está a dar à corda e ele está a saltar. ((a criança vai trocando os bonecos de posição, isto é, todos têm oportunidade de saltar)) ((boneco01)) *Ai, esqueci-me de arrumar a sala.* Que eles estavam na sala. ((a criança move o boneco01 de um lado para o outro fazendo de conta que este está a arrumar a sala)) Eles já tinham se ido embora. ((refere-se aos amigos e afasta os bonecos para a ponta oposta do sofá)) *Ai, eles foram-se embora.* ((a criança leva o boneco01 até junto dos outros)) *Porque é que vocês foram-se embora?* ((boneco02/03)) *Então, tu demoraste tanto.* ((boneco01)) *Então, foi por causa de ti.* ((boneco02)) *Porquê?*

((boneco01)) *Então, desarrumaste os legos.* ((boneco02)) *Eu ia para arrumar mas depois apeteceu-me saltar à corda.* ((boneco01)) *Queres saltar outra vez?* ((boneco02)) *Está bem.* ((a criança repete os procedimentos anteriores)) Ele tinha caído ((a criança refere-se a algo que ainda não aconteceu e que faz acontecer logo em seguida; o boneco01 cai)) ((boneco01)) *Oh, caí. Vou dizer à mamã.* ((o boneco01 é afastado dos outros dois)) *Mãe. A mãe? Ih, ih. Tenho que ir à casa de banho.* ((a criança leva o boneco01 para a outra ponta do sofá e simula os curativos)) ((boneco01)) *Eu agora não posso saltar à corda.* ((boneco02/03)) *Então dás.* ((boneco01)) *Está bem.* ((os bonecos estão a saltar à corda durante algum tempo)) ((boneco02)) *Oh, já não me apetece jogar.* ((o boneco02 é afastado)) Estava outra vez na sala a desarrumar tudo para ele arrumar. Que ele sabia que ele era muito preguiçoso. ((boneco01)) *Vou ver o que ele está a fazer.* ((fala para o boneco03)) ((boneco01)) *Ei, depois dizes que eu é que desarrumo. Agora vais arrumar. Tudo. E é se não queres que eu vou dizer à minha mãe.* Que ela trabalhava numa loja ao pé da casa. ((boneco02)) *Está bem. Mas primeiro vais tu arrumar os sumos.* ((boneco01)) *Não. Tu é que desarrumaste tu é que arrumas tudo. Só tens uma hora para arrumar.* ((a criança afasta o boneco01, levando-o de novo até boneco03)) *Mandei-o arrumar tudo.* ((boneco01)) *Eu vou lá.* ((boneco01 a falar para o boneco02)) *Eu disse que tinhas uma hora. Não arrumaste nem uma coisinha.* ((boneco02)) *Então, apetece-me brincar.* ((boneco01)) *Então vais arrumar num instante porque senão já sabes vou dizer à minha mãe.* ((os bonecos são de novo afastados)) Estava a dizer que já se tinham passado três horas. ((boneco01 a falar para o boneco03)) *Eu vou lá, deixa-te estar aí.* ((boneco01 a falar para o boneco02)) *Muito bem, já arrumaste tudo. Agora se quiseres brincar, brincas, mas com coisas pequenas e depois quando eu chegar- a minha mãe chegar, quero tudo arrumado. Tens horas- tens duas horas para brincar e um minuto- e uma hora para arrumares.* ((o boneco01 é levado de novo até ao boneco03))((boneco01 a falar para o boneco03)) *Já disse que ele tem duas horas e disse para ele brincar com coisas pequenas.* ((boneco03)) *Está bem. Mas eu vou lá.* ((boneco01)) *Mas eu já lhe disse que ele tinha duas horas. Olha, eu fico aqui.* É que a partir daqui é o jardim. ((a criança aponta um determinado local do sofá)) ((boneco03 a falar para o boneco02)) *O que é que eu disse? Só tinhas duas horas. Tinhas três horas para estar aqui, duas para brincar e uma para arrumar. Já passou duas horas agora vais começar a arrumar.* Porque ele ((refere-se ao boneco01, que ficou no jardim)) tinha contado a ele ((boneco03)). Ele tinha contado a ele. ((o boneco01 vai até junto dos outros)) ((boneco01)) *Ouviste? Começa a arrumar. Nem penses que nós vamos arrumar. Só um minuto. Passado um minuto venho aqui.* ((o boneco vai até à outra ponta do sofá e volta))((boneco01)) *Ouviste? Quero tudo, tudo arrumado. Vai arrumar tudo nos sítios onde estavam.* ((o boneco01 afasta-se de novo))((boneco01 a falar para o boneco03)) *Queres ir à piscina?* ((boneco03)) *Quero, mas primeiro tens que ir perguntar a ele.*((boneco01 a falar para o boneco02)) *Queres ir à piscina?* ((boneco02)) *Sim quero.* ((boneco01)) *Mas primeiro arrumas isso tudo.* ((a criança pega no boneco02 e simula uma arrumação em grande azáfama))((boneco02)) *Já está.* ((boneco01)) *Está bem. Vamos à piscina. Eu primeiro vou-me preparar e vocês também.*((boneco01)) *Eu vou indo.*((boneco02/03)) *Tá. Nós já vamos lá ter.* ((o boneco01 é levado para a outra ponta do sofá, onde é a piscina; depois a criança vem buscar os outros dois e leva-os até junto do boneco01))((boneco02/03)) *Olá.*((boneco01)) *Olá. Estava a esperar muito.*((boneco02/03)) *Ui. Esquecemo-nos da mochila.* ((boneco01)) *Ah. Agora vou eu lá e vocês esperam.* ((a criança leva o boneco01 até à ponta contrária do sofá, para ir buscar a mochila e volta para o mesmo sítio))((boneco01)) *Então vocês queriam arranjar um plano. As mochilas não estão no jardim. Só estavam estas mochilas falsas. Quero as vossas mochilas. Onde é que estão?* ((boneco02/03)) *Estão em casa.* ((boneco01)) *Então eu vou lá buscar.* Ele já estava cansado. ((boneco01)) *Eles deixaram aqui as mochilas? Não sei onde é que estão. Ah, estão aqui.* ((o boneco01 volta para junto dos outros))((boneco01)) *Estão aqui as mochilas. Eu vou para a piscina.* ((a criança brinca durante um pouco com os bonecos fazendo de conta que estão na piscina))((boneco02)) *Estou aqui a dormir que estou com sono.* ((boneco01)) *Vou-me embora. Vocês são muito chatos.* ((O boneco01 é afastado))((boneco02 a falar para o boneco03)) *Oi, ele é que é muito chato. Já sei. Não gostamos dele.* ((boneco03)) *Vamos lá a casa dele dizer.* ((boneco02/3 a falarem para o boneco01)) *Olha, sabes, és muito preguiçoso e nunca mais gostamos de ti.* ((boneco01)) *Olhem, porque é que não fazem as pazes.* ((boneco02/03)) *Está bem, mas se voltas a fazer aquilo da piscina nunca mais gostamos de ti.* Eles agora foram outra vez para o jardim. Isso, assim. ((boneco02/03)) *Ai, já está de noite. Temos que ir embora. Tchau.*

((boneco01)) *Adeus*. E agora vai para o quarto, assim. E estes vão para a casinha deles. E a mãe chegou mas como ela pensava que ele estava no jardim não estava. E depois a mãe foi, lá e não o via. Foi ao quarto e encontrou-o, a dormir. Depois foi vestir o pijama e foi para a cama.

R2F036.CM

Era uma vez uma princesa. Ahm- Depois a () foi ao castelo. ((a criança move os lábios e fala com ela própria antes de dizer alto o que quer que seja. Tem graves problemas de dicção, o que dificulta muito a compreensão do que diz)) Bateu à porta. ((a criança não utiliza os materiais que ficam todos disposto em cima do sofá, da mesma forma como os colocou)) Depois o Lobo Mau disse assim *Quem é?* Depois disse assim *Sou o Capuchinho Vermelho*. ... Depois o Lobo disse assim *Abre a porta*. Depois ela abriu e disse assim *Porque é que tens os ouvidos tão grande? Para te ouvir melhor. Porque é que tens os olhos tão grandes? Para te ver melhor. Porque é que tens o nariz tão grande? É para te cheirar melhor. Porque é que tens a boca tão grande? É para te comer melhor*. ((a criança dá por terminada a história e fica a olhar para a investigadora))

R2M042.CM

((a criança veste-se e começa a distribuir almofadas por diferentes locais)) Aqui é a padaria. *Olá. Eu sou a dona Esmeralda. Vim aqui à pastelaria. Vou comprar uns bolos. Bom dia. Eram seis empadas, se faz favor. Obrigada*. ((a criança vai buscar mais um material – um capacete de obra)) *Bom dia, eu sou o senhor Bombeiro. Vou ali à padaria comprar um sumo. Bom dia. Era um sumo, se faz favor. Obrigada*. ((a criança vai buscar mais um material – uma máscara de pato)) *Bom dia. Eu sou um pintainho. Vou à pastelaria comprar milho. Olhe, era milho, se faz favor. Obrigada. Até logo*. ((a criança vai buscar mais um material – um fantoche de pau e segura-o na mão)) *Bom dia. Eu hoje vim com o meu namorado para ir ao cinema ver um filme*. ((a criança dirige-se a outro monte de almofadas – o cinema)) *Bom dia. É um bilhete, se favor. Até logo*. ((a criança pousa o fantoche)) *Bom dia. Eu sou a dona Esmeralda. Vou ali à loja comprar copos porque todos os copos que eu comprei são todos frágeis, e partiram-se todos. Bom dia. Eram seis copos, se faz favor. Tá, até logo. Obrigada*. ((a criança vai buscar mais um material – uma máscara de monstro)) *Olá. Eu sou o vampiro. Vou ali ao dentista afiar os meus dentes. Bom dia, senhor dentista. Pode-me arranjar os dentes*. ((dentista)) *Pronto, já está*. ((vampiro)) *Obrigada. Até amanhã*. Pronto, e assim acabou a história.

R2M047.CM

((a criança pega num dos fantoches)) Isto- isto é uma velhota que foi para o aido e depois- ela achou- achou uma senhora que era amiga dela. E depois- foi isso e mais ela e depois foi para casa dela. ((a criança pega no outro fantoche)) E depois a amiga foi à casa dela- foi-lhe contar- contar uma coisa que era sobre- do- quem morreu. Depois ela foi assim Foi o meu marido que morreu. Depois... foi... ((a criança veste o casaco)) vestir o casaco- que é que aconteceu. Depois fui- vesti o cha- fui pôr o chapéu e fui- Quem morreu? Foi um senhor que é o marido de uma senhora. ((a criança tira o casaco e o chapéu)) ...

R3F052.CM

((a criança pega em dois dos fantoches – um de mão, a filha e um de pau, a mãe)) ((filha)) *Mãe, está aí alguém*. ((mãe)) *Não sei vou ver*. ((a criança afasta o fantoche)) ((mãe)) *Está, filha*. ((filha)) *Quem é?* ((mãe)) *Não sei. Não sei o nome dele. Vou mandá-lo entrar*. ((mãe para o terceiro boneco)) *Podes entrar*. ((a criança larga o fantoche da mãe e pega no boneco levantando-o até junto do outro fantoche, a filha)) ((filha)) *Olá*. ((boneco)) *Olá*. ((filha)) *Quem és tu?* ((boneco)) *Eu? Eu sou o... .. ai... Eu sou o Sérgio e tu?* ((filha)) *Eu sou a Ana. Queres vir- queres ir jantar fora comigo?* ((boneco)) *Sim*. ((filha)) *Vou dizer à minha mãe*. ((filha)) *Mãe*. ((a criança pega no fantoche da mãe)) ((mãe)) *Áh, filha?* ((filha)) *Eu vou jantar fora com o Sérgio*. ((mãe)) *Está bem. Então faço comer só para mim e para o teu pai*. ((a criança pega no fantoche da filha e no boneco e afasta-os do local onde estavam inicialmente)) ((filha)) *Onde é que vamos sentar?* ((boneco)) *Ali. Naquela mesa*. ((filha)) *O que é que vamos pedir?* ((boneco)) *Não sei. Pede tu*. ((filha)) *E que tal uma sopa de legumes?* ((boneco)) *Está bem. Eu quero. Pede*. [...] ((filha)) *Não. Não me apetece pedir, pede tu*. ((a criança afasta o boneco e este fala para um ser imaginário)) *Queria uma sopa de legumes para mim e para a Ana. Aqui está a vossa sopa. Podem ir comer*. ((a criança traz o boneco de volta

para junto do fantoche e fala pelo tal ser imaginário, o empregado do restaurante))((a criança move os bonecos como se estivessem a comer a sopa e vai fazendo uns ruídos com a boca)) ((filha)) *E tu, não comes?*((boneco)) *Não. Não quero. Vamos para casa. Para tua casa.* ((os bonecos são afastados do local onde estavam e voltam a ser colocados no local inicial – a casa)) ((filha)) *Vamos para o meu quarto?*((boneco)) *Está bem.* ((filha)) *Depois eu chamo a minha mãe para te trazer o teu lanche.* ((filha)) *Mãe.* ((a criança pega no fantoche da mãe)) ((mãe)) *Que é?* ((filha)) *Traz o lanche para mim e para o Sérgio.* ((mãe)) *Está bem. Vou já buscar.* ((a mãe afasta-se e regressa)) ((mãe)) *Já está filha. Onde é que queres lanchar mais o Sérgio?* ((filha)) *Eu já vou mãe, à cozinha comer, mais o Sérgio.* ((filha)) *Sérgio, vamos- vai à cozinha lanchar?* ((a criança leva o boneco até ao sítio onde está a mãe - cozinha)) ((mãe)) *Gostas, Sérgio, do lanche?* ((boneco)) *Adoro.* ((mãe)) *E agora?* ((boneco)) *Agora vou ter com a Ana. Tchau. Vou lá ter.* ((a criança volta a colocar o boneco junto do outro fantoche – a filha)) ((boneco)) *Ana.* ((filha)) *Ah? O que é que queres, Sérgio?* ((boneco)) *Olha, eu vou para casa.* ((filha)) *Está bem, tchau.*

R3M073.CM

((a criança olha para os diversos materiais que escolheu, pega em vários deles, observa-os bem e decide pegar num dos fantoches de pau, do sexo feminino, vira-o para a investigadora e começa a história)) Era uma vez uma menina que tinha uma irmã que era muito vaidosa. E ela tinha o pai e a mãe só gostavam dela. E depois ela foi perguntar à sua amiga ((a criança pega noutro fantoche)) *Que é que foi?* ((menina)) *O meu pai e a minha mãe só gostam da minha irmã.* E depois ela disse ((amiga)) *Tens que derrotar os malvados. Os dois homens malvados que andam por aí e ficará tudo bem.* Depois a amiga foi-se embora. Depois ela foi à floresta ((a criança anda com o fantoche de um lado para o outro e vai cantarolando)). *Ta, ra, la, la, la.* ((a criança afasta os restantes fantoches do centro do sofá deixando um espaço livre e pega noutro fantoche)) ((irmã)) *Olá irmãzinha. Onde é que vais?* ((menina)) *Eu vou à floresta.* ((irmã)) *Fazer o quê?* ((menina)) *Não te interessa.* ((dois fantoches do sexo masculino estão posicionados numa das pontas do sofá. A criança pega num deles)) *Chefe, chefe, vem aí uma menina.* ((chefe)) *Manda-a entrar para nós a matarmos.* ((empregado)) *Entre, entre.* ((a menina entra)) ((chefe)) *Olá menina. Como é que se chama?* ((menina)) *Andreia.* ((chefe)) *Eu sou o Pedro. O que é que você veio cá fazer?* ((menina)) *Vim procurar os dois malvados que tinham os cabelos pretos e vermelhos.* ((chefe)) *Sou eu mesmo. Vais morrer. lááááá.* ((o chefe lança-se sobre a menina e atinge-a com um corno)) ((menina)) *Áhhhh, áááááhhhhh.* ((a menina cai)) Depois vinha a irmã- *Anda, empregado, vem para aqui.* ((fala o chefe para o empregado)) *Esta vamos pô-la para fora daqui.* ((a menina é retirada de cima do sofá e colocada em cima das almofadas. A criança pega no fantoche da irmã)) *Irmã, irmã, irmã.* () Ela está muito ferida. ((a irmã encontra a menina pega nela e leva-a para casa)) ((a criança pega no fantoche que representa o pai da menina e que é um rei)) *Alguém a atingiu. Quem foi?* ((irmã)) *Foi um malvado.* ((pai)) *Vamos lá. Em acção.* ((o pai dirige-se ao local onde estão os malvados)) *Truz, truz, truz, truz.* ((chefe)) *Quem é?* ((pai)) *Sou eu. O Rei. Escaldante.* ((chefe)) *Óh não. Eu sou o vermelho- tenho os cabelos vermelhos e pretos. Sou o diabo. Vou-te matar. lááááá. Truz. Puz.* ((o diabo lança-se sobre o rei para o atingir com os cornos e o rei também se lança sobre o diabo e ficam os dois suspensos no ar com as testas encostadas até que ambos caem no chão)) *Ainda estou com músculo* ((diz o rei levantando-se. A criança pega no empregado do diabo)). *Agora já estás fraco vais morrer. lááááá.* ((o fantoche lança-se sobre o rei mas este eleva-se no ar e cai-lhe em cima da cabeça)) *Ai, a minha cabeça.* ((por fim o rei dá um pontapé ao outro fantoche que cai)) *Poing.* ((a criança volta a pegar no fantoche que inicialmente representava a amiga da menina)) Estava a passear na floresta. *Truz, truz, truz. Quem é que é esta casa? Dois homens mortos.* ((rei)) *Vou sair daqui a correr. Truz.* ((barulho da porta da casa a fechar)) ((amiga)) *Dois homens mortos. Vou chamar a ambulância.*

(C) Óh, agora preciso de outro boneco. / (I) Vai buscar. ((a criança levanta-se e vai buscar um coelho de pelúcia branco)) *Tinóni, tinóni, tinóni.* A ambulância. *Ponha-os aqui em cima.* ((a criança coloca os fantoches supostamente mortos em cima do coelho e transporta-os para o hospital que é em cima das almofadas)) *Vamos para o hospital. Já estão bons. Podem ir para a vossa casa. Já estão bons.* ((não se consegue perceber de quem são estas falas! Da ambulância?)) ((empregado)) *lé. Já estou bom. Chefe, onde é que estás?* ((chefe/diabo)) *Estou aqui.* ((os dois fantoches voltam à cena – em cima do sofá)) ((a criança volta a pegar no fantoche da amiga)) *Ena, já estão outra vez bons. Ainda bem. Coitadinhos, eles estavam quase mortos.* ((a criança volta a pegar no rei)) *Ai, a minha amiga foi chamar- pensava- pensava que era outros- outros normais.*

((pela primeira vez a criança pega no fantoche que representa a mãe da menina)) *Filha, agora vais para aquela porta senão ainda morres.* ((menina)) *Eu quero ir avisar o pai.* ((mãe)) *Não, é melhor avisar a amiga...* ((a criança coloca frente a frente a menina e a amiga)) *Porque é que tu chamaste a ambulância? Estavam quase a morrer. Eram os homens malvados.* ((amiga)) *Está bem.* ((menina)) *Agora tenho que chamar outra vez o meu pai.* ((amiga)) *E eu chamo o meu amigo.* ((a criança levanta-se e vai buscar outro boneco de pelúcia)) ((pega no rei e no novo boneco)) *Nós dois vamos enfrentar aqueles.* ((amigo)) *Sim, senhor.* ((o rei e o novo boneco vão ter com o diabo e o empregado)) ((diabo)) *Tu outra vez não.* ((amigo)) *E agora primeiro tens- primeiro sou eu.* ((começa a luta entre o diabo e o novo boneco)) *lá, truz. lá, puz. Ai, estou cego.* ((o novo boneco cai)) ((diabo)) *Ah, ah, ah. Agora és tu. Seu Rei Escaldante. lááá.* ((começa a luta entre o rei e o diabo)) ((rei)) *Áh, ai, furou-me. A minha barriga. Oh, não.* ((menina)) *Pai, pai.* ((a criança volta a apegar na menina)) *Deixa-o. Pá. Pó. Pó.* ((a menina luta com o diabo)) *Pó, pó. Pó. Toma chapadas, toma.* ((diabo)) *Ai, ai, ai.* ((rei)) *Filha. Já está curado* ((a criança refere-se ao novo boneco. Pega nele e reinicia a luta entre o novo boneco e o diabo)) *láááá. Tó, pó, puz.* ((diabo)) *Áh, ai.* ((o diabo está fora da luta)) ((empregado)) *Chefe, chefe. Chefe, chefe. Já vais pagá-las.* ((inicia-se a luta entre o empregado do diabo e o novo boneco)) *lá, truz. lááá, puz.* ((o novo boneco está fora da luta)) *Ainda estou vivo.* ((o rei levanta-se e inicia-se a luta entre o rei e o empregado do diabo)) *Toma esta. Pum.* Morreu. ((o empregado do diabo está fora da luta)) ((a criança volta a pegar na menina e na irmã da menina, colocando-as frente a frente)) ((irmã)) *Desculpa, irmã, por ser tão vaidosa contigo.* ((menina)) *Nada. Agora está tudo bem. Agora vamos embora para casa.* ((a criança coloca a mãe e as irmãs todas a um canto do sofá. Volta a pegar na amiga que fala para o rei)) *Rei, vá para a sua casa.* ((o rei vai para casa e ela vai procurar o amigo)) *Amigo, já estás curado.* ((a criança junta os dois bonecos e volta a pegar no diabo e no seu empregado e o diabo diz)) *Ah, agora tenho que ir outra vez para aqui para o meio da floresta.* E acabou a história.

R4F078.CM

((a criança pega num dos fantoches – fantoche01)) Era uma vez uma menina que andava a passear no jardim. Até que encontrou uma velhinha ((a criança pega noutro fantoche – fantoche02)). E disse ... disse *Onde é que vais? Eu vou à feira.* ((a criança pega num terceiro fantoche – fantoche03)) Depois encontrou o- outra senhora e disse *Para onde vais?* E disse *Vou para casa.* Depois, elas foram. Ela foi. Até que encontrou a sua irmã. ((a criança pega no fantoche restante – fantoche04)) E disse *Então, tu vieste também? Ter comigo ao jardim? Sim.* Depois ela disse. Depois foram as duas. Quando- quando- depois foram para casa. Quando lá chegaram falaram sobre o que fizeram. E ela disse *É bom passear.* E depois, quando- depois quando elas chegaram a casa foram ter com a mãe. E ela estava muito cansada. E disse *Oh mãe, tu estás muito cansada.* Quando ela disse isso, ela disse assim- ela levantou-se ((a criança pega no fantoche que antes disse que era uma velhinha – fantoche02)) e disse *Tu tens que ir trabalhar para... para... tens que ir trabalhar... ... quando fores- quando fores trabalhar podes ir passear comigo e com a minha irmã, quando ela estiver boa.* E depois apareceu a outra irmã e disse ((a criança pega no fantoche03 que antes representou outra personagem)) *A mãe hoje não está muito boa. Ela vai trabalhar para depois ir passear.* Depois foram as três ((a criança pega nos três fantoches – as irmãs)) passear. Encontraram a mãe lá toda deitada. E pegaram nela e foram para o hospital e disseram que ela estava muito mal, que lhe doía a cabeça e o coração. Depois as três irmãs foram para casa muito triste e só pensaram na mãe. Quando a irmã mais velha disse *Não chorem, ela depois quando depois a gente for lá visitá-la a ver se ela está muito- se está muito boa.* Foram lá e foram lá visitar e ela estava um bocado melhor. Quando depois o médico receitou-lhe uma colher de xarope depois do comer. Depois ela foi para casa e fez isso. E quando passou as três irmãs ficaram muito felizes.

R4F086.CM

Na floresta havia uma princesa muito triste. Tinha-se perdido. Depois chega uma fada. *Porque choras, linda princesa?* ((princesa)) *Porque () na floresta, não sei para onde ir.* ((fada)) *Vem comigo.* ((os fantoches andam um ao lado do outro)) Depois, à tarde, chegam finalmente à- a uma casa. Lá morava uma fada muito má e seu marido. ((a criança coloca as cabeças de fantoche, uma princesa e o diabo, uma ao lado da outra, no local do sofá que representa a casa))

Truz, truz. ((a princesa e a fada batem à porta)) *Quem é?* ((fada)) *Sou eu, uma fada e uma linda meni- uma linda princesa.* ((fada má)) *O que fazem aqui?* ((fada)) *Ela perdeu-se no meio da floresta e vinha perguntar-lhe se lhe podia dar abrigo?* ((fada má)) *Não, não. Não dou abrigo a ninguém. Tchau.* E depois pelo caminho ((a menina e a fada afastam-se do local da casa))... encontrou um menino muito estranho. Estava todo coberto de azul. ((o fantoche tem um manto azul)) ((fada)) *Quem és tu?* ((fantasma)) *Eu sou um fantasminha.* ((fada)) *Um fantasminha? Fazes mal a alguém?* ((fantasma)) *Não.* ((fada)) *Tens casa?* ((fantasma)) *Tenho sim. Moro ali.* ((fada)) *Podias dar abrigo a esta linda menina que se perdeu na floresta?* ((fantasma)) *Não sei, vou perguntar ao meu pai.* ((a criança pega no fantasminha e leva-o de encontro ao outro fantoche que ainda não tinha utilizado)) *Pai, podias dar abrigo a esta linda menina que se perdeu na floresta?* ((pai)) *Óh, que linda. Quem é que a abandonou?* ((fantasma)) *Não sei. Ela apareceu aqui com uma fada- com esta fada, e perguntou se podia dar abrigo.* ((pai)) *Pode sim. Anda. Podes fazer o que quiseres, faz de conta que estás em tua casa.* ((princesa)) *Vou dormir.* E a fada regressou a sua casa. No dia seguinte a princesa já se sentia contente e gostava muito de brincar com o fantasminha. Brincavam às escondidas, à apanhada e davam saltos. Depois, ela foi ver- foi adormecer o fantasminha. O fantasminha adormeceu e ela foi ter com a fada. ((a criança leva o fantoche até ao local onde a fada está pousada no sofá)) Truz, truz. ((a princesa bate à porta de casa da fada)) *Quem é?* ((princesa)) *Sou eu, a princesa.* ((fada)) *Entra. Entra, entra. Que fazes aqui?* ((princesa)) *Vim agradecer-lhe.* ((fada)) *Porquê?* ((princesa)) *Por ter pedido a alguém para me dar abrigo.* ((fada)) *Não foi nada, não deu trabalho nenhum. Anda cá, ver televisão.* ((a criança pousa os fantoches da fada e da princesa e volta a pegar nos primeiros fantoches, que estavam pousados fora do sofá)) *Olha, já vai começar. Está a mostrar o reclame para daqui a um bocado começar.* ((princesa)) *Espera aí, eu já vou. Fantasminha, fantasminha. Anda comigo.* ((fantasma)) *Onde vamos?* ((princesa)) *Já vês.* ((fada)) *Vai começar.* ((a criança pega nos fantoches que estão “dentro da televisão”)) *Meninos, venham comer. Não vamos, não vamos, não vamos. Nós queremos brincar. Meninos, venham comer. Não. Toma, toma.* ((a mãe bate na menina e no palhaço)) *Uá, uá, uá. Venham comer.* ((a criança parece alheada do facto de estar a ser observada. Não parece estar a fazer uma história mas simplesmente a brincar com os fantoches. A mãe penteia a menina e o palhaço e também se lava a si própria. Quando “desperta”, olha para a investigadora, sorri e sente necessidade de contextualizar)) *Está a lavar a cara. Vamos dormir.* ((uma vez mais, a criança afasta os três fantoches que estão “na televisão” e pega na fada)) ((fada)) *Já acabou o programa. Vamos almoçar.* ((a criança coloca os fantoches lado a lado no sofá e vai buscar novamente a fada má e o diabo, seu marido)) *O que é que fazem aqui no meu restaurante? Vão já para outro lado, para outro sítio.* ((a criança afasta a fada má e o diabo)) Por fim, os dois malvados ficaram doentes, não podiam tomar mais conta de nada. Não podiam fazer maldades a ninguém, nem tinham nenhum poder. A princesa e a fada foram amigas para o resto da vida e viveram sempre felizes. Acabou a história.

R4M087.CM

((a criança pega num dos fantoches – um rei)) Era uma vez um rei que estava muito chateado. E depois chamou o filho ((a criança pega noutro fantoche – príncipe)) e disse *Filho, eu vou- vou sair e já volto.* ((a criança esconde o fantoche do rei e continua a segurar no do príncipe)) *Aí, aí... ...* ... Passou algum tempo e o rei ainda não tinha aparecido e o príncipe estava preocupado. E mandou chamar os guardas. ((a criança pega no outro fantoche – o guarda, e coloca-o frente a frente com o príncipe)) *Vai procurar o rei. Depressa que ele desapareceu.* ((a criança faz desaparecer os dois fantoches e pega num outro – o sapo e no rei, o sapo está a agarrar o rei e diz)) *Ah, ah, ah. Raptei o rei e ninguém o vai encontrar.* ((a criança esconde estes fantoches e pega no do guarda)) O guarda do castelo andava à procura do rei. Mas nenhum sinal dele. Vagueou, vagueou pela floresta, mas nada. Voltou para o castelo. ((a criança pega no príncipe e coloca-os frente a frente)) *Príncipe, eu não encontrei o meu pai.* ((príncipe)) *Onde é que o meu pai estará metido?* ((a criança esconde estes fantoches e pega num quinto fantoche – o camponês)) Um camponês que vagueava pela floresta, a apanhar paus para acender a lareira, viu uma pessoa deitada no chão. ((a criança pega no fantoche do rei e estende-o no sofá)) *Áh, é o rei. Tenho que informar o nosso príncipe.* ((com os braços do fantoche do camponês a criança transporta o fantoche do rei até à outra ponta do sofá e pega no fantoche do príncipe)) *Príncipe, encontrei o meu pai.* ((príncipe)) *Ah. Pai, já vieste- já chegaste. Estou muito contente por teres voltado.*

U1F095.CM

Era uma vez um coelho que estava a passear. ((a criança pega no coelho e começa a movê-lo em cima do sofá))Tinha-se perdido dos pais. Então, os pais- apareceu um rebuçado em cima da casa dos- do- do pai. E estão a tentar. ((a criança simula a tentativa de remover o rebuçado de cima da pretensa casa, que resulta mal sucedida)) Então foi passear, ver o filho se estava bem. ((a criança pega nos outros dois animais – um pato e uma vaca, e move-os no sofá)) Então apareceu outra vez o rebuçado e foi para cima do filho. ((a criança pega no rebuçado e coloca-o em cima do coelho)) O filho estava- estava- a mãe pato ajudou o filho a sair. ((a criança pega no pato e empurra o coelho, de forma a que este sai debaixo do rebuçado)) E depois o pai- o filho voltou para casa. ((a criança junta os animais todos)) Vitória, vitória, acabou a história.

U1F096.CM

((a criança está vestida com uma espécie de vestido branco que tem uma estrela prateada na frente. Coloca uma das máscaras no rosto – a única que tem uma forma humana)) Olá, eu sou a menina Carolina. Eu queria-te apresentar uma história será que posso? (l) Podes, puedes. *É sobre um rato, um pato, um urso e uma menina.* ((a criança coloca a máscara de rato no rosto)) Olá. Eu sou o Rato Ratão. Eu queria arranjar um bocadinho de queijo. Será que viram por aí uma menina? É que eu precisava tanto da comida. Até logo, vou ver se a encontro. ((a criança pega no gato de pelúcia e arrasta-o pelo sofá)) *Miau. Miau. Miau. Eu sou o gato Tótó. Posso-vos dizer uma coisa? É que eu arranjei uma dona. Ela é muito brincalhona.* ((a criança guarda o gato e coloca a máscara do pato)) Olá. Estão todos bons? Eu hoje queria-vos contar uma história. Um dia eu encontrei uma amiga e essa amiga era muito boa para mim. E eu nunca tinha pensado que tinha uma amiga. Por isso, como eu tenho uma amiga já posso brincar. ((a criança retira a máscara e pega no coelho de pelúcia)) Eu sou o ursinho. Viram passar por aqui o pato? É que ele anda a fazer muitos disparates. Anda a perguntar pela dona e anda-me a chamar coelho das asas. Até logo, eu vou ver se o encontro. ((a criança larga o coelho e pega no fantoche. Mas decide largá-lo)) *Ai, ainda falta mais outro (). (Dirige-se à estante e escolhe outro fantoche de pau, com o qual retoma a histórias)* Viram passar por aí uma menina muito linda? É que se não passaram a ver eu para a próxima tenho que lhes dar uma palmada nesse rabo. Fugiram de casa e agora não aparecem. Olhem, eu vou ver mas é se encontro se não palmadas no rabo. ((a criança larga o fantoche e pega no outro)) Olá. Viram a minha mãe passar aqui? É que se a viram eu já estou farta de procurá-la. Então queria saber onde é que ela está. Vocês viram-na, por acaso? É que eu já estou farta de procurar. ((a criança pega nos dois fantoches e coloca-os frente a frente)) Ah. Estás aí. Pau, pau, pau. ((a mãe bate na filha)) Ai, ai, ai. ((larga um dos fantoches e pega no gato)) *Oh gatinho. Olha, a tua mãe anda farta de te procurar. Ela já me deu três palmadas no rabo.* ((a criança larga o gato e o fantoche e volta a colocar a máscara do pato)) Já viram passar aqui a mãe da menina Verónica. Eu ando à procura dela. Se a virem chamem-me. ((tira a máscara do pato e coloca a do rato)) Viram por acaso o urso? É que se viram eu já estou farto de caminhar para ver onde é que ele está. Porque se ele não aparecer eu ralharei com ele. ((Larga a máscara do rato e coloca a máscara humana)) Então, já encontraram alguém. É que eu ando à procura do Rato Ratolas. Ou seja, não é do Rato Ratolas é da minha amiga. Já acabei a história.

U1M102.CM

((a criança deita-se atrás do sofá e utiliza-o como se fosse um teatro de fantoches; pega no fantoche de palma da mão – fantoche01)) ((fantoche01)) *Olá. Eu sou o senhor Tonecas... ... e vou a casa do amigo.* ((a criança move o fantoche)) *Lá, lá, lá, lá.* ((coloca um boneco em cima do sofá – o gato)) ((fantoche01 a falar para o gato)) *Olá. (gato) Olá. Que vieste aqui fazer?* ((fantoche01)) *Olha, vim a casa de um amigo.* ((a criança coloca outro boneco em cima do sofá – boneco, dirige o fantoche01 para junto do boneco)) ((fantoche01)) *Já cheguei. Boa tarde. (boneco) Boa tarde. Queres tomar um café?* ((fantoche01)) *Sim. Com as bolachas.* ((boneco)) *Está bem. Vou buscar. Espera aí que eu vou buscar...* ((a criança levanta-se e dirige-se para a estante dos materiais e traz um boneco de corda)) Isto é o relógio. ((pousa o boneco em cima do sofá)) ((a criança está literalmente a brincar com os bonecos e não a construir uma história coerente; é impossível atribuir as falas às respectivas personagens)) *Cheguei. Então, o que há para comer?* ((simula que os fantoches estão a comer, movimentando-os)) *Agora vou jogar computador. Pschuu, pschuu, pschuu. Ganhei, ganhei, ganhei. Agora sou eu a jogar este jogo. Péu, péu, péu, péu, tic, tic, péu, péu.* ((a criança volta a colocar o gato em cima do sofá)) Pim-pim. ((simula o ruído de uma

campainha)) ((boneco)) *Quem é?* ((gato)) *É o gato. Que estão a fazer?* ((fantoche01/boneco)) *Jogar computador.* ((gato)) *Também quero. Tic. Tic. Tic. Pom, pom, pom.pum, pum, pum, pum. Pum, pum, pum. Acabei.* ((fantoche01)) *São nove horas. Tenho que ir embora. Lá, lá, lá lá, lá.* ((a criança afasta o fantoche e retira o gato de cima do sofá)) *Tenho sede. Vou beber água.* ((leva o boneco até à outra ponta do sofá))

U1M111.CM

((a criança coloca a máscara de pato e pega num dos fantoches)) Era uma vez um patinho que estava a passear e depois um homem apareceu e disse *Olá. Olá.* E depois ele disse também *Olá.* E depois ele disse () *onde está menina?* E ele disse *Não.* E eles foram atrás. ((a criança tira a máscara e pega no outro fantoche – a menina)) Depois ela estava aqui escondida e o pai estava aqui. Depois ela subiu e fugiu e o pai estava aqui. Depois o pai subiu, encontrou-a. ((a criança vai colocando os fantoches em sítios diferentes simulando desencontros)) Depois deu-lhe um beijinho e o papá ficou muito zangado. Depois acabou a história, vitória, vitória.

U2F113.CM

((a criança veste o vestido e coloca a máscara de animal)) Era uma vez um pato que era muito brincalhão e resolveu fazer uma partida à senhora... .. ((a criança tira a máscara e o vestido e veste a bata, a camisa, o chapéu e coloca a máscara humana)) à senhora Rita. À senhora Rita. E essa senhora era muito, muito... pirosa. E ela ia a andar, a andar, a andar até que... .. ((a criança tira a camisa e a máscara e coloca uma saia a servir de coberta, pelos ombros)) e viu o senhor João. E disse assim *Olá senhor João. Estás bom?* E o senhor João respondeu *Não. Eu sei- eu ouvi dizer que o pato quá-quá anda a tentar fazer uma partida a uma pessoa chamada Rita.* ((a criança tira a saia dos ombros e volta a colocar a máscara humana e o xaile)) *Tens a certeza?* Chegou logo a filha da senhora Rita que também se chamava Rita. ((a criança tira a máscara, o xaile e a bata e veste o vestido e coloca a máscara de animal)) *Quem é que te disse isso?* Exclamou o pato quá-quá. *Foi o senhor... sábio. O senhor sábio? Quem é esse? Já vou chamá-lo.* ((a criança tira o vestido e a máscara)) *Sou eu o senhor Sábio. E eu sei perfeitamente. Eu leio os teus pensamentos.* ((volta a vestir o vestido e a colocar a máscara de animal)) *Pois é, estava a pensar nisso. Mas afinal não é uma senhora que se chama Rita. É a velhota Rita.* ((tira o vestido e a máscara e coloca a máscara humana, o xaile e o chapéu de senhora)) E de repente apareceu a mãe da senhora Rita que- apareceu a mãe da senhora Rita e disse *A mim? A mim?* ((tira a máscara, o xaile e o chapéu e coloca a máscara de animal)) E o pato disse *Não. A minha mãe. A minha mãe chama-se quá-quá Rita.* Já está.

U2F117.CM

((a criança pega em dois fantoches)) Era uma vez uma menina que gostava muito de doces e fingia que lavava os dentes. E essa menina ia às escondidas da mãe ao café comprar “guleimas”. [...] Então ela foi ao café. ((um dos fantoches afasta-se)) E a empregada foi lá ((a criança pega no outro fantoche)) e ela tinha bolsos e guardou as guloseimas nos bolsos. Depois foi para casa e foi guardar num sítio secreto que ela sabia. E depois a mãe perguntou-lhe onde é que ela ia- onde é que ela tinha ido. E ela respondeu que tinha ido dizer uma coisa à professora. E não era verdade. ((os dois fantoches estão um em frente ao outro)) E depois a mãe disse *Agora vais lavar os dentes. Não- Vais comer.* E ela foi comer e depois disse à mãe que já tinha acabado. E a mãe disse *Agora vais lavar os dentes.* E ela foi lavar as mãos. Depois disse *Mãe, já lavei as mãos.* E depois a mãe disse *Agora vai fazer o que tu quiseres.* E ela foi para o quarto comer as guloseimas. E depois a mãe abriu a porta e viu que ela estava a comer as guloseimas. Então a mãe disse *Aonde é que foste comprar estas guloseimas?* Estas guloseimas deu-me uma amiga minha. E a mãe disse *Diz à tua amiga- vai a casa dela e diz que não as queres.* E ela foi e voltou com os bolsos ainda mais cheios. Depois ela disse *Já fui.* Então agora- a mãe disse *Agora vais ver televisão.* E ela foi e a mãe foi lavar a loiça. E depois- depois a empregada foi comprar pão à pastelaria ((a criança pega no fantoche que representa a empregada)) e ela foi à pastelaria comprar outra vez- outra vez. E estava lá a empregada a dizer *O que é que tu estás aqui a fazer?* ((a criança pega no fantoche que representa a menina e coloca-o frente à empregada)) *O que é que tu estás aqui a fazer? A minha mãe mandou-me ir buscar croissants.* Depois ela disse *Mas eu já vou comprar pão.* E depois a empregada foi-se embora ((o fantoche afasta-se)) e ela foi comprar guloseimas. Depois a empregada fingiu que ia embora ((o fantoche volta)) e foi ver o que ela fazia. E depois quando a menina saiu, viu que era a empregada. A dizer- e a empregada disse

((os fantoches estão frente a frente)) *Dá cá essas guloseimas todas.* E depois a menina disse que não tinha e tinha. Tinha escondido as guloseimas atrás das costas. Depois pôs nos bolsos que tinha atrás das costas e mostrou as mãos que não tinha nada. Depois a empregada foi-se embora e viu que tinha os bolsos cheios. ((o fantoche da empregada espreita para trás do fantoche da menina)) E foi lá, tirou as guloseimas e disse *Então quais são estas guloseimas?* E ela disse *Essas estavam ali no chão.* E a empregada respondeu *Não estavam não. Estavam nos teus bolsos. / E foi dizer à mãe.* ((a criança coloca frente a frente a empregada e a mãe)) Depois, a mãe disse para a empregada chamar a- a filha. E a empregada foi chamar... a filha. ((a empregada vai ao encontro da menina)) Depois a filha foi à mãe ((a criança coloca o fantoche da filha em frente ao da mãe)) a () as guloseimas. E a mãe disse *Tens mais alguma guloseima?* E ela disse *Não. Mostra cá os teus bolsos Tem aqui muitas guloseimas. O que é que tu- vês, tu mentiste-me. Disseste que ias à tua amiga e não foste. Foste comprar ainda mais guloseimas. Vai para o quarto- dá cá as guloseimas todas e vai para o quarto.* E ela começou a chorar, depois- que era de noite e a mãe foi para a cama e a empregada também foi para cama ((a criança deita os fantoches)). Depois a mãe levantou-se- não- a filha levantou-se e disse à mãe ((a criança volta a colocar os fantoches frente a frente)) *Desculpa.* ((os fantoches abraçam-se)) E ficaram felizes para sempre.

U2M125.CM

((a criança coloca a máscara – galinha)) Era uma vez uma galinha. Ela está sempre a comer e também os pintainhos. ((a criança retira a máscara da galinha e coloca a do pato)) *Quá-quá. A Galinha chamou-te, rato. Ela tem queijo para tu comeres.* ((retira a máscara de pato e coloca a do rato)) *I, i.* O rato é sempre assim. *I, i.* (retira a máscara de rato e coloca a humana)) E o homem está sempre a dizer *shô, shô, shô.* Já está.

U2M127.CM

((a criança coloca os fantoches nos dedos)) Era uma vez o menino Batatinha que era muito malandrinho ((a criança agita o fantoche no ar)) e que a ir passear para o parque encontrou a sua amiga joaninha ((a criança aproxima os dois fantoches)). E depois combinou para ir com ela ao parque e depois eles foram ao parque e depois encontraram- encontram- Não. Em primeiro, antes de irem ao parque, eles foram a casa buscar pão e depois foram ao parque e deram o pão aos passarinhos. Depois comeram gelado e depois foram para casa. E depois eles jogaram a um jogo que é- como é que se chama o jogo, que eu já não me lembro? É pisa-pisa-pé, acho eu. Pisa-pisa-pé. E depois o batatinha pisou-me e depois ganhou o jogo. E depois eles foram para casa. Depois, quando o batatinha foi para a escola, a joaninha ia para a outra escola e depois eles encontraram e foram outra vez para casa e faltaram à escola. E depois não sei mais. E depois não sei mais.

U3F131.CM

Era uma vez uma fada triste. ((a criança tem apenas 1 fantoche na mão – fantoche01: fada triste)) Eu não tenho ninguém aqui na minha casinha. Eu queria que viessem visitar-me. ((a criança pega noutro fantoche – fantoche02)) Truz, truz, truz. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é?* ((fantoche02: amiga)) *Sou eu. A tua amiga.* ((fantoche01: fada triste)) *Olá.* Chuac, chuac. ((os fantoches cumprimentam-se com dois beijos na cara))((fantoche01: fada triste)) *Podes-te sentar. Vamos beber um chá?* ((fantoche02: amiga)) *Pode ser.* ((os dois fantoches são colocados um em frente ao outro, simulando-se que estão a beber o chá))((fantoche02: amiga)) *Amanhã vemo-nos.* ((fantoche01: fada triste)) *Está bem.* Lá foi ela, ((a criança afasta o fantoche02: amiga)) toda contente, e chegou uma outra má. ((a criança pega num terceiro fantoche)) Truz, truz, truz. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é?* ((fantoche03: velhinha)) *É uma velhinha.* ((fantoche01: fada triste)) *Olá. Entre. Que é que quer que eu faça? Vou buscar um cházinho.* Lá vai ela. Põe o chá. ((fantoche01: fada triste)) *Aqui está.* ((a criança imita o barulho de sorver o chá)) ((fantoche03: velhinha)) *Ai, minha menina, muito obrigada. Amanhã tornamo-nos a ver.* E chegou a fadinha. ((a criança pega num quarto fantoche)) Truz, truz, truz. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é?* ((fantoche04: fadinha)) *Sou eu, a fadinha.* ((fantoche01: fada triste)) *Ai fadinha, estou muito triste.* ((fantoche04: fadinha)) *Eu também estive. Não importa. Qualquer dia também já vais ficar feliz.* Lá foi ela, para sua casa. ((a criança afasta o

fantoche04: fadinha)) Numa noite ela foi-se deitar ((refere-se ao fantoche01: fada triste)) e chegou aquela tal velhinha. Subiu pela janela e pôs veneno no seu copo. E foi-se embora. Ela acordou, bebeu a sua aguinha. *Ah, estou muito melhor.* Truz, truz, truz. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é?* ((fantoche04: fadinha)) *Eu hoje, eu vi aqui uma malvada passar pela tua casa. E pôs veneno no teu copo.* ((fantoche01: fada triste)) *Ah, deve ser aquela senhora que veio de azul. Mas deixa estar.* ((a criança pousa o fantoche04, a fadinha, e volta a pegar no fantoche02, a amiga)) ((fantoche01: fada triste)) *Olá. Há tanto tempo que eu já não te vejo. Tu dizias que eu ia-te ver e não te vi. Senta-te.* ((fantoche02: amiga)) *O que é que fizeste ontem?* ((fantoche01: fada triste)) *Ah, olha- Queres ir dar um passeio?* ((fantoche02: amiga)) *Está bem.* Foram lá, dar um passeio, e encontraram a malvada. ((fantoche01/02: fada triste e amiga)) *Olá.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Ai, olá. Olá. Querem vir para minha casa?* E ela disse que sim. Ela queria conhecer a casinha dela para ver o que é que tinha. ((fantoche03: velhinha malvada)) *Eu vou-vos preparar um chá.* Enquanto ela foi, ela começou-lhe a contar porque é que quis vir. ((fantoche02: amiga)) *Porque é que tu quiseste vir?* ((fantoche01: fada triste)) *Porque a fadinha triste passou por aqui a dizer que ela tinha posto veneno no copo.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Ah, aqui está o seu chazinho.* ((fantoche01: fada triste)) *Ah, eu não queria chá.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Então porquê? Está bem. Eu vou deitar fora.* ((fantoche01: fada triste)) *Não, porque é que não o bebeu a senhora?* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Ah, não quis beber.* ((fantoche01: fada triste)) *Ah. Está bem. Então tchau.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Tchau.* Lá foram elas. E voltaram para casa. E ela foi para sua casa também. ((fantoche02: amiga)) *Adeus.* ((o fantoche02, a amiga, é afastado e a criança volta a pegar no fantoche04, a fadinha)) ((fantoche04: fadinha)) *Tu foste a casa daquela malvada?* ((fantoche01: fada triste)) *Fui. Fui para conhecer a casa dela. Porque senão, porque senão eu não sabia onde é que era. Depois quando eu quisesse ir à casa dela não sabia.* ((fantoche04: fadinha)) *Está bem. Ah, mas preciso de te contar uma coisa muito triste. Hoje a tua amiga morreu. Por causa daquele tal veneno.* ((fantoche01: fada triste)) *Oh, que coisa triste. Oh, que pena.* Lá foram elas, ao funeral. ((a criança pega no fantoche02, a amiga, e estende-o no sofá dirigindo os outros para ao pé dele)) E a que fez isto também foi e aquela malvada disse assim *Ah, ah, ah, ah. Consegui matar aquela tal malvada. Agora sou eu a maior de todas.* ((fantoche01, fada triste, olhando para o fantoche02, a amiga, deitado sobre o sofá)) *Coitadinha.* Lá foram elas. Chegaram a casa e disseram ((fantoche04: fadinha)) *Aquela morte foi muito má.* ((fantoche01: fada triste)) *Ah, também digo.* ((fantoche04: fadinha)) *Então, vai dormir à minha beira.* ((fantoche01: fada triste)) *Está bem.* Lá foram elas, chegaram a casa e dormiram. ((a criança deita os dois fantoches, um ao lado do outro)) Quando era de dia, bateram à porta. Truz, truz, truz. ((fantoche04: fadinha)) *Quem é?* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Sou eu. É a velhinha.* ((fantoche04: fadinha)) *Ah, eu já descobri tudo. A senhora não é uma velhinha. Afinal a senhora é uma malvada.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Ah, quem é que disse isso? Eu não sou nenhuma malvada.* ((fantoche04: fadinha)) *Então porque é que eu a ouvi em casa a dizer que vai matar toda gente e não sei quê.* ((fantoche03: velhinha malvada)) *Ah. Por nada.* ((fantoche04: fadinha)) *Ah, por nada? Está bem.* Lá foram elas. ((fantoche01: fada triste)) *Quem é que era?* ((fantoche04: fadinha)) *Era aquela tal malvada que matou a tal nossa amiga.* Lá foram elas, a casa. Levaram o veneno que elas tinham feito, puseram no copo. Puseram no copo e ela bebeu. Passado minutos, logo na manhã seguinte, elas acordaram muito bem cedinho para ir ver. ((fantoche01: fada triste)) *Ah, finalmente ela morreu.* ((fantoche04: fadinha)) *Uff. É melhor irmos embora daqui senão ela vai desconfiar que fomos nós.* ((fantoche01: fada triste)) *Ai, ai. O que é que queres fazer?* ((fantoche04: fadinha)) *Vamos fazer o almoço.* Lá foram elas, fazer o almoço. Foram ver televisão e viram. Ela estava morta, na sua cama, com sangue. E foi assim a história mais feliz.

U3F136.CM

Era uma vez uma princesa que tinha uma filha. ((a criança pega noutro fantoche)) A princesa com um fato cor de rosa e a filha com um fato azul. E... havia- e o marido era um rei muito rico. ((a criança pega no fantoche do rei)) E lá fora havia um coelho ((a criança pega no boneco/coelho)), uma anãozinha, um príncipe pequenino, um palhacinho, uma menina e um gigante ((à medida que vai apresentando as personagens a criança vai colocando os fantoches em cima do sofá)). E esse gigante só queria comer o coelho. Ele escondia-se para matar o coelho mas não conseguia porque o coelho saltava, saltava e ele não conseguia apanhar. ((a criança retira todos os fantoches de cima do sofá)) Lá no castelo, o rei, a rainha e a princesa ((a criança pega nos três fantoches)) estavam a comer todos bonitos. Mas os de lá da floresta, a vigiar o castelo, também queriam

assim muita comida ((o coelho é colocado a espreitar os três fantoches)). Então, quando eles estavam a comer os de lá da floresta estavam escondidinhos- escondidinhos à procura de comida. E a princesinha caiu-lhe uma coisa. E caiu-lhe para o lado dos animaizinhos da floresta. E eles quando viram a coisinha foram logo apanhar porque era comida. E a princesinha, logo que se virou a cara para essa coisinha viu lá os animaizinhos todos a comer. Então, a princesinha chamou logo o pai e a mãe. A mãe, lá toda a comer, não queria saber. O pai também- também estava lá, não queria saber, só queria comer. E a princesinha, toda triste só tinha esse bocadinho de comida e chorou, chorou. Foi para a cama que já estava com sono. ((a criança deita o fantoche)) Então, foi para a cama, mas continuava a chorar. Não conseguia dormir... porque roubaram-lhe a coisinha. A princesinha e- a rainha e o rei estavam lá todos entusiasmados a comer e... eles... os animaizinhos da floresta, foram lá para o quarto da princesinha ver se tinha lá alguma comida. ((a criança coloca os todos os fantoches e bonecos junto da princesa)) Então, foram lá, com jeitinho, roubar. Foram lá todos a correr, entusiasmados. Comeram. Ficaram a comer. ((a criança coloca todos os “animais da floresta” num dos cantos do sofá e pega no gigante)) E o gigante lá da floresta também queria comer a princesinha. E ele com a sua barriga tão gorda só queria comer. Não pensava nisso. Nunca mais conseguia tirar da cabeça, que ele só queria comer. Então, entrou no quarto da princesinha. Nham. ((a criança atira o gigante para cima do fantoche da princesa)) Comeu-a. Pôs nas calças e toca a fugir. ((a criança enfia o fantoche dentro das calças do boneco/gigante e afasta-os)) Chegou à floresta e foi buscar fósforos e paizinhos para pôr a princesinha lá. ((com os fantoches mais pequenos, que antes eram os animaizinhos da floresta, a criança constrói uma espécie de fogueira)) A princesinha foi para o fogo. O gigante lá da floresta foi para- estava todo cheio de fome. E depois ele como estava- como queria uma comida bem cozidinha e a princesa ainda estava com- com lágrimas, foi o que lhe vale. Não morreu. Com as lágrimas vão para o fogo e apagou-se. E ela acordou, toda queimadinha- já tinha queimado alguma coisa e fugiu. ((a criança leva o fantoche para ao pé dos outros dois – o rei e a rainha)) A avisar os pais. Os pais nem tinham sono. Nem queriam ver os filmes, os concursos que eles adoravam. Não. Só queriam é comer. A princesinha foi logo para a cama. ((a criança deita o fantoche mas levanta-o logo em seguida)) Então como os pais tiveram um bocadinho de pena, não viram () e pensaram que estava no quarto a chorar porque estava cheia de fome. Então os pais, antes dela chegar, puseram comida no quarto. A princesinha não tinha nada na mesa, nem na cozinha, o resto da comida era para o rei e para a rainha, decidiu ir para o quarto dormir. Ao menos já não sentia- sentia- sentia fome. Então, foi para o quarto e começou a dormir. E teve um sonho. E o sonho foi que os pais foram roubados pelo gigante. Ela acordou e foi logo ao gigante. ((a criança levanta o fantoche)) Mas não- os pais não estavam no gigante. Estavam a comer. Compraram- compraram cinco carrinhos cheios. De comida. E comeram tanto, tanto, tanto, tanto, que até ficaram cheios. Quase que iam morrendo. Pois é. Aguentando. Com a barriga. O que me deu sorte que eles não morreram. Se não já estava aqui sozinha. Com os guardas. Os guardinhas- os guardinhas eram os pequeninos ((a criança começa a colocar em cima do sofá os fantoches que anteriormente eram os “animaiszinhos da floresta”)) porque o castelo era ao pé da floresta. E os guardinhas, lá os pequeninos, menos a grandita, a menina, não era. Vivia com o coelho. ((a criança pega no fantoche da menina e no fantoche do coelho e colocou-os lado a lado num canto do sofá)) A princesinha foi ver os pais, se estavam bem. Os pais, com tanta comida na mesa- até ao teto. Comeu- comeram tudo, tudo, tudo. Ficaram cá uns gordões. Como o gigante. Então a princesinha, como viu os pais gordos, pensava que eram os amigos do gigante da floresta. E fugiu toda cheia de medo. Foi para ao pé do coelhinho e da menina. E pediu ajuda. ((a criança leva o fantoche para junto do coelho)) Para ver se estava certo. Se os pais dela eram amigos do gigante. E... o coelhinho não sabia, nem a menina. Os guardas também não. E o gigante só sabia. Então, mas a princesinha perguntou a toda a gente mas não. Mas a gente não sabia. Então o que lhe vale era o gigante mas ela estava toda cheia de medo. O gigante, como ele era tão grande, gostava que os outros tenham medo. Então, ela deixou os pais e viveu na floresta. Os guardas também deixaram os pais da princesinha e foram para ao pé do coelho. ((a criança coloca todos os fantoches pequenos em cima do boneco do coelho)) A princesinha viveu sempre com o coelho, com a menina e com os guardinhas. E com a menina. E... a princesinha já estava farta porque eles eram os trapalhões. Queriam tudo. Mas a princesinha, como era pobre, não conseguia. Eles eram uns trapalhões. A princesinha, à noite, decidiu ir para casa. Para o castelo. ((a criança leva o fantoche até junto dos fantoches do rei e da rainha)) E chamou os pais. Os pais, ainda continuaram a comer e ele

chamou *Pai. Mãe.* ((a criança grita)) *Oiçem-me, por favor. Parem de comer.* Mas eles nem uma nem duas. Eles nem ouviam, estavam sempre com a boca aberta não se ouvia nada. A princesinha, toda triste, não sabia o que fazer. A única hipótese era falar com o gigante da floresta. Mas ela, como tinha medo do gigante lá da floresta, acordou os pais. Tirou toda a comida. ((a criança agita o fantoche da princesinha imitando a azáfama de retirar tudo de cima da suposta mesa onde os pais estão a comer)) E os pais finalmente já a ouviram. E depois quando viram a menina, disseram assim *Oh, filha. Então nós a comer e tu só a interromper.* E a princesinha disse *Mas se vocês comerem muito ficam gordos como o gigante da floresta. Sabem quem é, não é? Então, vocês já viram como ele é? Muito grande e muito gordo. Só quer papar-me. Quer papar-te a ti* ((aponta a rainha)), *quer papar-te a ti* ((aponta o rei)), *quer papar ao coelhinho da floresta, quer papar aos guardinhas do castelo. Quer papar toda a gente. Vocês têm que me ajudar. Vocês não podem ficar gordos. Depois também querem muita comida e depois rebentam.* E o pai, o rei e a rainha, foram- tiveram razão. Se eles comessem muito ficavam como o gigante. E era obrigatório serem magros (). Então, eles só estavam com sono. Já eram três da manhã. A princesinha também agora já não tinha sono. Foram vestir o pijama. E toca a dormir. ((a criança deitou o rei e a rainha)) A princesinha foi vestir o pijama e foi para a cama. ((a criança deitou o fantoche da princesa)) Mas não conseguiu dormir. Teve que dormir ao pé dos pais. ((a criança leva a princesa até junto do rei e da rainha)) *Então Pai, mãe. Posso dormir ao pé de vocês.* ((rei)) *Oh, filha. Nós estamos com tanto sono. Vai para a tua cama. Até parece que és pobre.* Então a filha não tinha- o sítio dela de dormir era a cama dos pais. Mas tinha que ser com eles. Os pais disseram *Então dorme na nossa cama que nós dormimos na tua.* ((princesa)) *Não, pai. Eu- se eu também dormir na vossa é como se eu tivesse a dormir na minha. Eu quero é dormir com vocês. Pode ser?* ((rei)) *Oh, filha. Tu tens uma cama. Tu não és pobre. Por isso vais-vai dormir.* O pai já estava farto. Levantou-se, estava todo danado e ela estava distraída- pum. ((a criança agarra no braço do fantoche do rei e bate com ele na cara da princesa)) Uma palmada. E a filha foi-se logo embora para o quarto, dormir. Fingiu que estava a dormir. Rom-tchi, rom-tchi. Ressonava. De olhos fechados e estava com a mão nos cobertores. A brincar. E os pais foram lá ver se ela já estava a dormir. E não. Estava a ressonar. Rom-tchi, rom-tchi, rom-tchi. E ficaram todos contentes. ((rei)) *Graças a mim. Se eu não tivesse dado a palmada ela já não parava de refilar.* ((rainha)) *Muito obrigada.* E ela foi para a floresta. Pedir à menina ajuda. ((a criança leva a princesa até junto do coelho e da menina)) *Olá, menina.* ((menina)) *Olá.* Mas a princesa desconfiou um bocado da voz, porque ela agora está um bocadinho maria-rapaz. E então, a menina, para não se chatear com a princesinha, fez a voz como ela era antes e a princesinha perguntou se podia dormir com ela. A menina disse assim *Claro. Podes dormir até duas noites.* A princesinha deu dois beijinhos e foi com ela. A menina disse *Anda, anda. Tu dormes aí, eu durmo aqui.* A princesinha também tinha que ficar com os guardas senão nem uma nem duas conseguia dormir. Chamou os guardas. Os guardinhas. E... foi- e os guardinhas, um dormia em cima, outro no meio e o palhacinho guardinha, aqui, em cima da menina. Mas a menina estava farta. Tinha que ser aqui, no braço do coelho. Todos cheios de sono. ((uma vez mais a criança distribui os fantoches mais pequenos, por forma a conseguir acomodá-los todos em cima do coelho)) E o que estava na princesinha não conseguia dormir porque só escorregava. Então teve que ser no outro braço do coelho. E a princesa já conseguiu dormir. ((a criança pega no rei e na rainha e levanta-os, dirigindo-os para o local onde a princesa deveria estar a dormir)) E os pais ficaram- foram para o quarto ver se ela acordou ou não e viram- e ficaram preocupadíssimos. E foram à floresta. Vestiram-se, com os seus fatos ricos, muito lindos. Vestiram-se, agasalharam-se, porque era Inverno. Tchic, tchic, tchic, tchic, tchic. ((a criança faz este som enquanto apertado os botões imaginários do casaco do rei)) E pronto, foram. A princesinha gostava mais da mãe. Nunca mais gostava do pai. Da palmada. Então o pai desconfiou que ela não ia gostar. Então escondeu-se. ((a criança enfia o fantoche do rei debaixo do vestido da rainha)) A fingir que a princesa estava grávida ((refere-se à rainha)), mas não. Era o rei, que estava lá dentro. Então ela foi ao castelo ((refere-se à floresta)) dizer que estava grávida. E disse à princesa *Vou ter um bebé. Não queres voltar?* A princesinha, toda contente, correu atrás dela. ((a criança pega na princesa e leva-a, come se corresse, atrás da rainha)) *Anda lá.* Foram e ela já conseguia dormir. Quando... ... Quando já estava a crescer a barriga, mais ainda, a menina lá da floresta morreu. Foi por causa do gigante. ((a criança pega na menina e coloca-a num sítio mais visível)) Ela estava a dormir num sítio em que o gigante visse e tau. ((a criança pega no gigante e atira-o para cima do fantoche da menina)) Comeu-a com a barriga inteira. O gigante já foi dormir. ((a criança deita o gigante num

dos cantos do sofá)) Bem, a princesinha foi para o médico ((refere-se à rainha; a criança pega no fantoche e retira-o de cima do sofá)) O médico era o guardinha. Este aqui. ((a criança pega num fantoches mais pequenos que era um dos guardinhas)) Foi tratá-la e... foi para dentro tirar. ((a criança enfia o guardinha de baixo do vestido da rainha, para fazer o “parto”)) O bebé. Caiu o rei e afinal era verdade. ((a criança “atira” o fantoche do rei para cima do sofá)) Tinha mesmo um bebé. Mas ainda estava pequenino. ((a criança volta a deitar o fantoche da rainha no sofá)) A princesinha toda tristonha, que ainda faltava muito. Mas, logo a seguir, cresceu. E muito. ((a criança enfia o boneco da menina debaixo do vestido da rainha)) Foram logo ao médico. O médico, que era o guardinha, tirou. ((a criança volta a enfiar o guardinha debaixo do vestido da rainha)) Enfiou-se e tchác. Ainda não deu. Tchác. E foi uma parecida com a menina lá da floresta. E a princesinha logo que foi parecida com a menina da floresta queria logo levar para a floresta que pensava que era mesmo a menina. Então, pôs aqui ((a criança coloca o fantoche da menina dentro do vestido da princesa)), agasalhou-se que era Inverno, e toca a correr para a floresta. ((a criança leva a princesa até junto do coelho)) *Olha, coelho, encontrei a menina. A minha mãe teve um bebé e era a menina que morreu, da floresta. Toma lá que já a tens.* E viveram felizes para sempre.

U3M145.CM

((a criança não utiliza os materiais que escolheu; pousa-os em cima do sofá e não lhes toca)) Era uma vez um menino que sempre que recebia prendas eram sempre iguais. Um dia pediu ao pai para comprar uma coisa diferente. E pediu um- um boneco. Um peluche. Depois o pai prometeu que ia comprar. Mas no dia que o menino pediu ao pai ele não tinha dinheiro para comprar. E o miúdo ficou chateado. Depois, no dia de Natal, ele- ela lá abriu- o pai ofereceu-lhe uma prenda. E era a prenda que ele tinha pedido. E o miúdo ficou feliz. Acabou.

U4F148.CM

((a criança pega no boneco de pelúcia)) Era uma vez um menino chamado Nico que era muito refilão e era muito gordo porque comia muitos doces. E ele comia sempre os doces às escondidas da sua mãe que é esta senhora ((a criança pega no fantoche)) que se chama... Teresa. Às escondidas da senhora Teresa. E então ele comia muitos doces. Um dia a mãe começou a ver que ele devia comer muitos doces e disse-lhe assim ((a criança coloca o fantoche e o boneco frente a frente)) *Nico, hoje vais ficar, durante... meia-hora fechado no quarto.* E o Nico foi todo triste, porque não podia comer doces, para o quarto. Aqui. A brincar com os seus brinquedos. ((a criança coloca o boneco em cima do caixote de papelão que está por trás dela, na área dos materiais – lá é o quarto)) Depois... ((a criança levanta-se e distribui as máscaras por vários locais do sofá, colocando a máscara humana e a do rato juntas e a do pássaro um pouco mais afastada)) a mãe estava lá a arrumar a casa, lá na cozinha, e o Nico espreitou pela fechadura. E como aquilo tinha muito andares ela subiu, subiu e subiu até ao sótão, que ia lá buscar uma coisa. E o Nico espreitou pela porta do quarto e viu-a a subir ao sótão e pensou *Agora vou lá abaixo, ao armário dos doces, e vou roubar um doce.* ((a criança pega na máscara humana)) E lá estava uma menina muito pequenina e também um ratinho- que era amiga do ratinho, a espreitar-que vivia com o ratinho na casa. Os dois aqui a espreitar. ((a criança juntou mais as máscaras)) E viram o Nico a ir ao armário dos doces, buscar um doce, e levou para o quarto. ((a criança pega no boneco e leva-o até um local da estante dos materiais, onde tinha colocado o rebuçado e depois voltou a colocá-lo no local onde é o quarto, levando também o rebuçado)) E foi comer. Comer o doce e eles... ficaram a pensar e disseram ((menina)) *Ah, eu acho que é melhor nós irmos avisar a mãe do Nico que ele anda a comer muitos doces. Porque senão qualquer dia a mãe do Nico, vêm para cá umas visitas e ela não tem nada que lhes dar. E depois a mãe do Nico é que fica mal e o Nico é que anda a comer os doces todos.* ((rato)) *Concordo contigo, amiguinha. Acho que é melhor pensarmos nalguma coisa.* Estiveram a pensar e foram assim muito escondidinhos até à mãe do Nico, que já tinha chegado cá abaixo, ao armário dos doces- ahm... à cozinha, e estava lá a arrumar a cozinha. Então eles estavam lá- Não. A mãe do Nico estava a descansar. Tinha-se sentado, estava a descansar, a fazer renda. Estava aqui e eles os dois foram escondidos aqui, aqui, aqui. ((a criança leva as máscaras até junto do fantoche da mãe do Nico)) Chegaram aqui e estavam a tentar ver o que é que podiam fazer para lembrar a mãe do Nico a ir ao armário e ver que faltavam lá rebuçados. Não conseguiam pensar em nada, não conseguiam... e então acharam que o melhor era ir falar com o doutor Pato. que era um psicólogo, que podia

ajudá-los. ((a criança pega nas máscaras e leva-as até junto da outra máscara – o doutor Pato-que está posicionado no outro sofá)) E foram falar com o doutor Pato. E quando chegaram aqui o doutor Pato disse assim *Aí, sejam muito bem vindos, sejam muito bem vindos. Ainda bem que chegaram. Precisam de alguma coisa?* E a menina disse assim *Sim, doutor Pato, eu preciso- nós precisávamos que o senhor nos ajudasse a fazer alguma coisa. É que, nesta casa onde nós estamos, vive um menino chamado Nico que é muito refilão e muito gordinho. E ele é muito gordinho porque anda sempre a comer doces às escondidas da mãe. A mãe castigou-o no quarto e ele quando viu que a mãe foi para o sótão buscar alguma coisa, ele foi lá buscar um doce. E nós estávamos a tentar lembrar a mãe a ir ao armário dos doces para ver se faltava lá um doce. Assim podia castigar o filho. E de outra maneira, para ele não comer doces.* E então, um dia- e então ficou a pensar, a pensar... *Acho que já sei* - disse o doutor Pato - *tenho aqui um remédio que eu acho que, se vocês quando vissem que a mãe do Nico ia tomar água, ou beber alguma coisa, punham o remédio lá e assim ela ia-se lembrar disso.* ((menina)) *Então, doutor Pato, por favor, por favor, vá lá buscar.* ((a criança levantou-se e foi à estante dos materiais ver se havia alguma coisa que pudesse ser o remédio, como não encontrou disse Pronto, então faz de conta.)) *Está aqui. Vocês dêem isto à mãe do Nico, mas nunca se esqueçam.* ((menina)) *Está bem doutor Pato. Nós vamos levar isto.* ((a criança pega nas máscaras e leva-as para junto do fantoche)) Eles levaram e foram outra vez lá, à cozinha. A mãe do Nico começou a sentir sede e então foi à cozinha beber um copo de água. E eles viram. E quando viram que ela ia buscar o copo perceberam que ela ia beber alguma coisa. E viram ela seguir para o sítio do copo de água. Conseguiram vir muito depressa e despejaram na jarra da água- Não. Estavam lá – porque esta menina ((a criança pega na máscara da menina)) era tão pequenina, ela nem a viu. Quando ela estava a despejar a água ela pegou e despejou no copo. Lá o coiso que o doutor Pato lhes tinha dado. Então ela foi, foi para a sala e levou o copo. Bebeu o copo, muito bem. De repente, passado um bocado- eles estavam todos curiosos para ver se aquilo ia resultar, seguiram-na. ((a criança pega nas máscaras e aproxima-as mais do local onde está o fantoche)) De repente, passado um bocado ela levanta-se, porque se tinha lembrado de ir ao armário dos doces, foi lá e... ((a criança pega no fantoche e dirige-o à estante dos materiais, que é o armário dos doces)) Foi aqui. Abriu a porta... *Ah, falta um doce. Vou ver se o Nico fez alguma coisa.* E foi aqui. ((a criança leva o fantoche até junto do caixote de papelão – o quarto do Nico)) Mas como ela era muito esperta, estava a espreitar pela fechadura. E nesse momento o Nico ainda estava a comer o rebuçado. Porque ele tinha-se estado sempre a rir, a rir, da mãe. E estava a comer o rebuçado. ((a criança coloca o rebuçado junto da boca do boneco)) Quando ela vê que ele estava a comer o rebuçado, abre a porta e diz *Nico!* E ele larga o rebuçado para o chão. E depois ela disse assim *Nico, isto não pode ser. Proibi-te de ir para o quarto para comeres doces e tu continuaste a comer doces.* E ele disse assim *Mas- mas- mas, mãe... Não há mas, nem meio mas. Agora vais já de castigo. Mas agora vai ser pior ainda. Ficas mais meia hora trancado aqui no quarto.* E levou o rebuçado. Porque ele ainda não tinha comido. Fechou a porta à chave e foi-se embora. ((a criança leva o fantoche de novo até à estante dos materiais)) Abriu a porta, para guardar o rebuçado e veio. Não- não, não. Acho que me enganei. Vamos começar do início. ((a criança volta a colocar o fantoche junto do boneco, no caixote)) *Nico, agora para não comeres mais doces, vai já ver o castigo que te vou arranjar.* Pegou no rebuçado, levou e foi até ao telefone. *Estou? Mana Dulce? Vou-te pedir um favor. Tu agora já estás com a reforma, não é? Então, eu levo-te para aí o Nico, mas tu não lhe podes dar nenhum doce. Não tens doces em casa, pois não? Não lhe compras nenhum doce porque senão ele depois come muitos doces e ele está muito gordo. Vais notar a diferença.* ((resposta da Mana Dulce)) *Está bem, maninha. Está bem.* Depois ela foi. ((a criança leva novamente o fantoche até junto do boneco, no caixote)) *Nico, anda cá.* O Nico foi. Nico, vais para casa da tua tia Dulce. E arranja já as roupas e escusas de esconder aí rebuçados na mala porque eu vou confirmar a mala. *Está bem mãe.* E ele primeiro ficou muito tempo a chorar, a chorar, porque ele não queria ir para casa da tia Dulce porque ele já sabia que a tia não o ia deixar comer doces. Então- ((a criança dirige-se à estante dos materiais e começa a escolher outro boneco A tia Dulce pode ser esta.- escolhe um fantoche de braço - E a casa pode ser ali. Vamos tirar o doutor Pato. – a casa é no local onde antes era a casa do doutor Pato e o doutor Pato é colocado junto do rato e da menina – a criança conta os bonecos para ver se não está a ultrapassar o limite imposto de, no máximo, 9 materiais)) E enquanto o Nico arrumava a mala, o rato e a menina foram lá ter com o doutor Pato. ((a criança pega na menina e coloca-a de frente para o pato)) *Muito obrigado, doutor Pato, o remédio resultou perfeitamente. E o Nico agora vai*

*ter o castigo que devia. ((doutor Pato)) Ainda bem. Também não gostava nada desse menino. Ainda para mais também já o tinha apanhado uma vez a comer doces às escondidas da mãe. Mas eu nunca me tinha passado pela cabeça que aquilo fosse às escondidas da mãe. ((a criança pouso as máscaras e volta a pegar no fantoche da mãe)) Nico, então? Despacha-te. Olha que a tua tia Dulce está à tua espera porque é hoje que vais. ((Nico)) Sim, mamã, já preparei tudo. Toma, mã, está aqui a mala para confirmar. Ela abriu a mala, viu os brinquedos e algumas roupas. Anda Nico, vamos embora. Leva a mala. ((a criança pega no boneco e no fantoche e trá-los para o sofá)) Nico, anda. Vem para o carro. ((a criança volta aos materiais, à procura de algo para funcionar como carro. Escolhe o capacete de obras e diz Faz de conta que isto é um carro, está bem? – a criança coloca o boneco e o fantoche dentro do capacete e leva-os para junto do fantoche que é a tia Dulce)) A mãe ia a guiar o carro, foram, andaram muito, muito, muito. A casa da tia Dulce era longe. Quando chegaram, pararam o carro e saíram do carro. ((a criança tira o Nico e mãe de dentro do capacete de dirige-os para junto do fantoche)) Chegou aqui o Nico. Dlim-dlão. Tocaram à campainha, a tia Dulce já estava à espera, foi logo abrir a porta. ((a criança pega no fantoche da tia Dulce)) Ah, ainda bem que chegaram. Venham, entra. Ainda bem que vieste. Estou muito contente por te ver. Eles vieram, entraram para casa dela. ((a criança coloca os fantoches todos juntos)) ((tia Dulce)) Então Nico, queres alguma coisa para lanchar? ((Neco)) Não tia Dulce, não quero nada. Mas ele estava-lhe a piscar o olho porque julgava que a tia Dulce lhe ia dar doces. Não tia Dulce, não quero nada. ((mãe do Nico)) Bem, então acho que o melhor é eu ir-me embora. Adeus, maninha Dulce. Adeus Nico. Porta-te bem. Foi embora. ((a criança volta a colocar o fantoche dentro do capacete e leva-a para o outro sofá)) De carro, outra vez. Para casa. ((depois de pousar o fantoche no sofá, voltou para junto do Nico e da tia)) Prontos. Depois chegaram à noite, foi dormir, e a tia Dulce estava aqui e de repente *trím, trím*, é o telefone. Ela vai atender o telefone. ((a criança volta para junto do fantoche da mãe do Nico)) ((mãe do Nico)) Estou? Então maninha, como é que ele se tem portado? ((tia)) Ah, muito bem, muito bem. ((mãe do Nico)) Ah. Ainda bem. Olha, não te esqueças, não lhe dê nenhum doce. ((tia)) Está bem, maninha, está bem.((mãe do Nico)) Ele já te pediu algum doce? ((tia)) Não. Só que, olha, eu tenho tanta pena dele. Ele pensa que eu lhe vou dar algum doce porque ele, quando tu disseste-quando eu lhe perguntei se ele queria alguma coisa para lanchar, ele disse que não mas ele estava-me a piscar o olho. ((mãe do Nico)) Oh, maninha, mas tu não lhe podes dar doce nenhum. Já viste o estado dele? ((tia)) Sim. Realmente está um bocadinho gordinho demais. ((mãe do Nico)) Ainda bem que reparas. Não lhe dê doces nenhuns. Até já. ((tia)) Até já. E depois eles acordaram, de manhã, acordaram. O Nico acordou primeiro. ((Nico)) Bom dia, tia Dulce.((tia)) Bom dia Nico. Então? ((Nico)) Tia Dulce, posso tomar o pequeno-almoço? Estou cheio de fome. ((tia)) Sim Nico, é para já. Vou já preparar o leitinho e um pãozinho com manteiga. ((Nico)) Não tia, por favor. Quero algum doce. ((tia)) Não. Não podes. Tu já viste o teu estado? Estás muito barrigudo, Nico. Não pode ser, não te vou dar doce nenhum, Nico. ((Nico)) Por favor, tia. ((Nico)) Não. Já disse que não. A tia Dulce foi para a cozinha, arranhou o leite, arranhou o pão. Toma, Nico. Está aqui o teu pequeno-almoço. Também trouxe para mim. Nico, senta-te aqui. ((Nico)) Está bem, tia Dulce. Pronto. Agora já percebi porque é que a minha mãe me trouxe para aqui. Ela primeiro ligou-lhe a pedir para não me dar doces, não foi? ((tia)) Foi Nico. Por acaso foi. Não te vou dar doce nenhum. ((Nico)) Está bem, tia Dulce. Pronto. Depois passou-se uma semana, muitos dias, e ele não comeu doces nenhuns. E a mãe, passado uma semana voltou lá, a casa. ((a criança volta para junto da mãe do Nico)) Não. Ela telefonou e disse assim Estou? Maninha Dulce? Prontos, é assim, agora eu vou para aí. Diz ao Nico para preparar a mala e não lhe dê nenhum rebuçado. ((tia Dulce)) Está bem maninha, é para já. ((a criança coloca o fantoche dentro do capacete)) Ela foi. Andou, andou, andou. Até que chegou. Estacionou o carro. Saiu. Dlim-dlão, dlim-dlão. A tia Dulce abriu a porta. Ah, mana. Então como é que estás? ((mãe do Nico)) Estou muito bem, estou muito bem. Olha, o Nico já preparou as coisas?((tia Dulce)) Sim, sim, já preparou tudo. ((mãe do Nico)) Não lhe deste nenhum doce, pois não? ((tia Dulce)) Não, não. Escondi-os todos e estão muito bem escondidos, o Nico não os consegue encontrar. ((mãe do Nico)) Uff. Ainda bem. Bem, Nico, já está tudo preparado? ((tia Dulce)) Sim, mãe. Já está. ((mãe do Nico)) Pronto. Vamos embora. Despede-te da tia Dulce. ((Nico)) Adeus, tia Dulce. ((tia Dulce)) Adeus, Nico. Gostei muito de te ver. Chuac-chuac. ((a criança encosta as caras dos bonecos, simulando dois beijos de despedida)) ((tia Dulce)) Adeus, mana Teresa. ((mãe do Nico)) Adeus, mana Dulce. ((tia Dulce)) Adeus. ((mãe do Nico)) Até à próxima. ((a criança pega no Nico e na mãe e começa a levá-los para o outro sofá. De repente lembra-se do “carro” e diz Ai, esqueci-me do carro. Volta para trás,*

coloca-os dentro do capacete e leva-os)) Andaram muito, muito, muito, muito. ((mãe do Nico)) *Pronto, Nico. Já podes sair.* ((Nico)) *Ai mãe, que castigo mais duro. Não me deste nenhum doce. Mas, pronto, agora ainda bem, já não estou habituado a comer doces.* ((mãe do Nico)) *Ainda bem, filho, ainda bem. Estou muito contente por ti.* Pronto, acabou a história.

U4F155.CM

Era uma vez uma velhinha que tinha um gatinho. ((a criança pega no boneco de pelúcia – um gato e coloca-o junto do fantoche)) Ela gostava muito dele. Só que um dia o gatinho ficou doente e ela já não sabia o que fazer. Ela pediu ajuda e apareceu-lhe uma fada ((a criança pega num segundo fantoche – a fada, e aproxima-o da velhinha)) que lhe disse assim *Eu curo o teu gatinho mas em troca tu tens que ser bondosa para toda a gente.* E ela disse *Está bem.* A fada curou o gatinho e foi-se embora. ((a criança pousa o fantoche da fada)) Passado uns dias apareceu uma pobrezinha que queria esmola. ((a criança pega no terceiro fantoche – a pobrezinha e aproxima-o da velhinha)) E ela disse *Vai para tua casa. Tu não precisas. Vais ter com os teus pais.* E ela ficou muito triste e foi-se embora. ((a criança pousa a pobrezinha)) Mas, como a fada tinha dito para ela ser bondosa, o gatinho morreu. E ela ficou muito triste. Só que agora já não havia nada que fazer.

U4M162.CM

Desta vez era o rei que se ia casar com a rainha, só que ela não tinha coroa. E já era de noite. ((a criança pega no fantoche do rei e no da rainha e coloca-os frente a frente)) ((rei)) *Olá, queres vir para casa?* ((rainha)) *Claro que sim. Vamos.* ((a criança leva os fantoches para outro local do sofá e pega no fantoche da princesa)) ((princesa)) *Olá.* ((rei)) *Olá filha.* ((princesa)) *Como é que vens?* ((rei)) *Bem. A tua mãe é que está um bocado cansada. Vou deitá-la.* ((a criança leva os fantoches para outro local do sofá e deita-os; pega num outro fantoche que é um empregado, dirigindo-o à princesa)) ((empregado)) *A menina deseja alguma coisa?* ((princesa)) *Não. Podes-te ir deitar. Vai-se deitar.* ((a criança deita o fantoche nas almofadas que estão no chão, em frente ao sofá)) E o que fazia a faca também se ia deitar. ((a criança refere-se a um outro fantoche, no qual pega e deita num dos cantos do sofá)) No outro dia a princesa ia ao coiso () Francisco. ((a criança pega na princesa e dirige-a para a ponta do sofá onde está o tal fantoche que faz as facas – o Francisco)) Truz, truz, truz. *Olá princesa, o que é que queres?* ((princesa)) *Queria que me fizesses uma faca.* ((Francisco)) *Faca? O que é que é isso?* ((princesa)) *Ah, foi um nome que eu inventei. Vou-te dizer por exemplo como é que ela é. Comprida e tem aqui espetos.* ((Francisco)) *Está bem eu faço.* ((a princesa dirige-se ao local onde os pais estão deitados no sofá)) *Bom dia, pai.* ((rei)) *Bom dia. Estou tão cansado daquela viagem.* ((princesa)) *Bom dia, mãe.* ((rainha)) *Bom dia, filha. Vamos tomar o pequeno almoço?* ((princesa)) *Vamos.* ((os três fantoches são colocados em pé entre os sofás, como se estivessem sentados à mesa)) ((princesa)) *Ai, tenho uma coisa a fazer.* ((a criança pega no fantoche e leva-o até ao local onde está o Francisco)) *Senhor José* ((a criança esqueceu-se que lhe tinha dado o nome de Francisco)), *já está pronta?* ((Francisco)) *Já.* ((a criança levantou-se para procurar nos materiais algo que pudesse servir de faca; como não encontrou disse “faz de conta”)) *Toma lá.* ((princesa)) *Obrigada.* ((a criança leva novamente a princesa para junto dos pais)) ((rei)) O que é isso filha? ((princesa)) *É uma faca. Foi o nome que lhe dei.* ((rei)) *A quem é que tu pediste para fazer?* ((princesa)) *Ao senhor José.* ((rei)) *Também vou pedir.* ((a criança leva o rei até junto do José/Francisco)) ((rei)) *Podia-me fazer o mesmo que a minha filha?* ((José/Francisco)) *Posso rei.* ((rei)) *Já está pronta?* ((José/Francisco)) *Já.* *Toma lá.* ((rei)) *Obrigado.* ((a criança leva o rei para junto da princesa e da rainha e pega no fantoche da rainha)) ((rainha)) *Vamos dar uma volta pelo jardim. Queres vir, filha?* ((princesa)) *Não.* ((a criança pega na mão da rainha, utilizando os dedos que estão dentro das mãos do fantoche do rei; a criança vira-se costas e leva os fantoches até ao caixote de papelão que está próximo, mas já dentro da área dos materiais; vê os animais pequeninos e trá-los consigo; entretanto, coloca os fantoches do rei e da rainha frente a frente)) ((rainha)) *Com o que é que estiveste a comer hoje à mesa?* ((rei)) *Estive a comer com uma faca.* ((rainha)) *Ai sim? A quem é que tu pediste para fazer?* ((rei)) *Foi ao... costureiro.* A fingir porque ela não podia saber. ((rainha)) *Ah, também vou lá.* ((a criança leva a rainha até junto do fantoche que servia de empregado no início e que continua deitado nas almofadas)) ((rainha)) *Oh costureira, podes-me fazer uma faca?* ((costureira)) *Uma faca é de ferro.* ((rainha)) *Ah, então vou pedir ao Senhor Francisco.* ((a criança leva a rainha até ao fantoche do Francisco)) *Senhor Francisco, pode-me fazer uma faca?* ((José/Francisco)) *Claro.*

((rainha)) *Já está?* ((José/Francisco)) *Já.* ((rainha)) *Esta faca é muito grande. Faça uma mais pequena.* ((rainha)) *Esta faca é muito pequena, faça-me uma maior. Assim está melhor.* ((a criança volta a colocar os fantoches do rei, da rainha e da princesa no local do sofá que representa a mesa, com os animais pequeninos à frente deles)) Era hora do almoço. ((a criança volta a dirigir-se aos materiais e traz 1 boneco de pelúcia, 1 passarinho de corda e um rebuçado; dá corda ao passarinho – parece alheado do facto de estar a contar uma história e fica a brincar com o pássaro durante um bocado, em silêncio; depois, volta a colocar os animais pequeninos, o pássaro e o rebuçado em cima do caixote e pega no boneco de pelúcia e no rei, dirigindo-se à princesa)) *Pronto, filha, estás pronta para casar?* ((princesa)) *Não me caso pai.* ((rei)) *Vais casar.* ((a criança pega no rei e agride com a cabeça do fantoche a cabeça da princesa)) *Tum. Toma.* ((a criança vira o fantoche da princesa de costas, altura em que a agride com o boneco de pelúcia)) *Tongs.* ((a princesa é levada pelo rei))((a criança pega no rei e na rainha))((rei)) *Pronto, a nossa filha já está a dormir, vamos dormir.* ((deita os bonecos um ao lado do outro)) Já terminei.

U4M165.CM

Era- era um coelhinho que estava triste por causa que não- que não conseguia arranjar ovos suficientes para dar na Páscoa aos- aos habitantes ((a criança aponta para os fantoches de mão)). Então a fada como estava alegre- alegre- estava lá a passear pelos- pelos bosques. Ahm- encontrou o coelhinho. Depois começaram a falar. Coelhinho porque é que estás assim? Por causa que- ahm- faz de conta que- ahm- faltava uma semana, pronto. Porque daqui a sete dias não irei ter os ovos prontos. A fada disse- ahm- Se quiseres eu ajudo-te. O coelhinho disse que... que não. Que preferia que- ser ele a fazer. O coelhinho foi para a sua toca, tentando fazer os ovos todos e apareceu lá a fada. Depois o coelhinho disse O que é que estás a fazer? A fada disse que estava aqui para lhe ajudar a fazer os ovos. Ahm- O coelhinho aceitou porque também já faltavam muito poucos dias para o coiso. Faltava um dia... ahm- para o coiso- para a Páscoa. Então o coelhinho- o coelhinho trabalhou, trabalhou, trabalhou, trabalhou, até que passou o dia. A noite. Quando a- quando a manhã chegou, estavam os dois a dormir por causa que tinham trabalhado toda a noite, e conseguiu distribuir os ovos e tudo isso. Os ovos, os chocolates, as amêndoas, a todos os habitantes. Então na hora da partida- na hora- na hora- final, a fada disse ahm- ahm- Não faças tudo sozinho, ahm- pede ajuda a um amigo. Então a fada partiu e todas as Páscoas vinha ter com o coelhinho para ver se ele precisava de ajuda.

Manual Básico de Identidade Visual

Normas e padrões de utilização



A marca CURUCUCU

A marca CURUCUCU é o elemento principal da identidade deste projecto.

A marca deve ser sempre acompanhada pela frase promocional:

"Conto eu ou contas tu?"

Assim como a mascote desenvolvida para o efeito.

Esta marca possui 3 formatos:

- A marca inicial;
- A marca desdoarada;
- A mascote ao lado da marca;



(Aplicada, por exemplo, na lombada de um CD)



(Aplicada quando a mascote perder visibilidade e não for legível)



Construção da marca

A construção gráfica da marca pode ser determinada por uma grelha de construção que permita perceber de forma clara as proporções e os alinhamentos dos elementos constituintes da marca e pode ser utilizada como guia de suporte para a reprodução da marca em tamanhos superiores aos obtidos por processos fotográficos.



Tamanhos mínimos e máximos

Para se preservar a legibilidade e integridade da marca definem-se as dimensões mínimas de reprodução da marca.

Não existe limite máximo para a reprodução da marca, desde que se respeitem todos os aspectos referentes neste manual.



(Aplicada, por exemplo, na lombada de um CD)



(Aplicada quando a mascote perder visibilidade e não for legível)



Cores

As cores corporativas da marca são o castanho e o verde.

Deverão ser, sempre que possível, reproduzidas através de tintas que constam do Standard Pantone, assegurando assim a máxima qualidade e fiabilidade na reprodução da marca.

No caso de se usar outro sistema deve realizar-se sempre uma verificação precisa da correspondência de cores, procurando obter o tom mais aproximado.



RBG	43 25 13
CMYK	57 70 77 78
Pantone	Pantone Black 4C



RBG	39 80 38
CMYK	81 42 100 43
Pantone	Pantone 357 C

Tipos de Letra

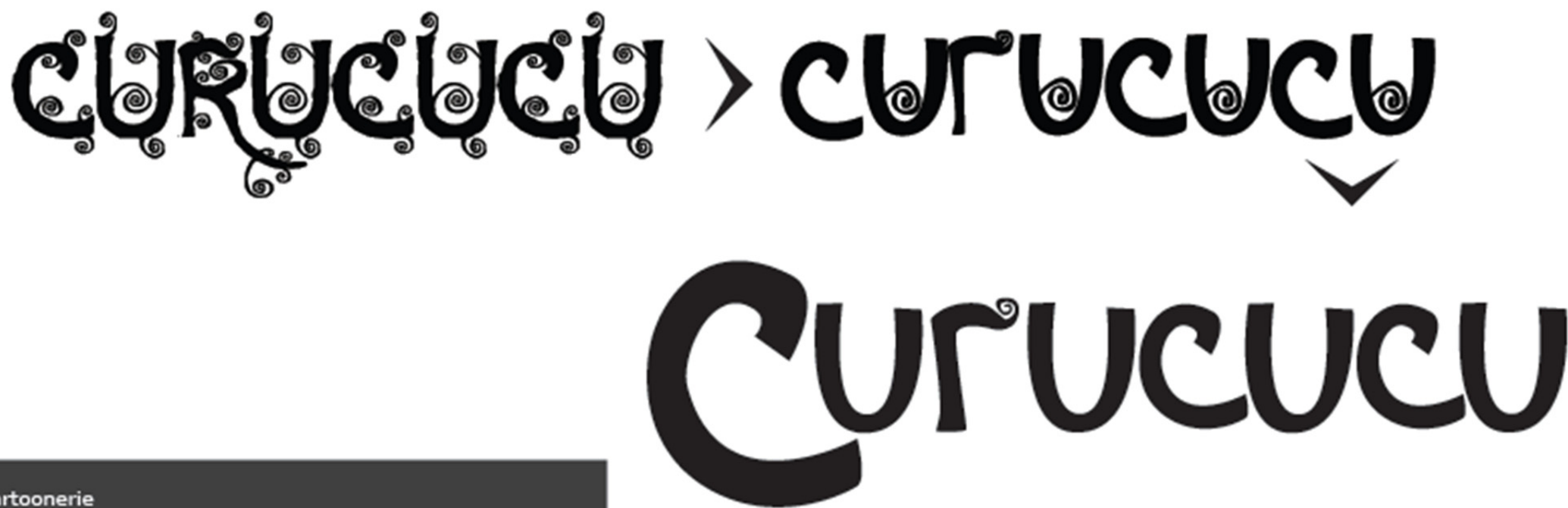
Os tipos de letra são:

- LaCartoonerie para o texto acompanhante
- Para o texto principal foi utilizado o tipo de letra Deares Dorothy sujeito a alterações.

Estas fontes foram seleccionadas tendo em conta o público-alvo (as crianças) pelo que se optou por um tipo de letra um pouco escrito à mão e um tipo de letra mais "cheio".

LaCartoonerie apresenta o tamanho 19px e o Tipo de letra principal apresenta o tamanho 72px para se destacar.

Os tipos de letra não podem ser expandidos ou condensados, nem devem ser utilizados efeitos especiais como sombras e palavras sublinhadas.



LaCartoonerie

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz 1234567890

Área de Protecção

A área de protecção destina-se a preservar a legibilidade e a integridade visual. Deve ser cumprida a todo o custo, não podendo ser invadida por nenhum elemento estranho à marca. Na figura está estabelecida a exclusão mínima a respeitar.



Utilizações da marca em positivo e negativo

A marca deve ser sempre que possível de ser reproduzida nas cores corporativas.

Preferencialmente as versões a cor aparecem sobre fundo branco em suportes gráficos e sobre fundo preto em suportes audiovisuais.

Quando apresentada sobre fundos escuros a marca deve de apresentar uma "moldura" branca.

Utilizações da marca em fundo castanho e verde

Quando utilizado sobre fundos castanho e verde, a marca deve ter uma "moldura" branca.



Utilizações da marca em impressões monocromáticas e a preto e branco

A marca a preto e branco em fundo branco será utilizada unicamente quando por motivos de reprodução, não for possível utilizar as cores iniciais da marca, tais como impressos de fax, memorandos, fotocópias.

Quando for necessário aplicar a marca a uma cor, em suportes tridimensionais, segundo processos que não permitam percentagens de cor (tampografia ou equivalente) deve-se, muito excepcionalmente, aplicar cor apenas nos quadrados da marca. A marca assume a cor do suporte.

Utilizações da marca sobre imagens

A marca pode ser utilizada em fundo cinzento, ou em fundo colorido se localizada em áreas de cor neutra e de tom claro. Se pretender utilizar a marca em imagens que recorrem a cores fortes e intensas, então deve utilizar uma "moldura" branca.



Fundo branco
A marca é utilizada em dois níveis
de preto 90% e 70%



Fundo Preto
A marca é utilizada em dois níveis
de preto 60% e 40%

Protecção da marca

A marca é um elemento fundamental na comunicação. A adulteração da marca prejudica a forma como a Identidade é comunicada e percebida, pelo que a marca deve ser sempre reproduzida de forma consistente e de acordo com as regras contidas neste documento.

Apresentam-se alguns exemplos do que não se deve fazer.



Não trocar as cores



Não expandir a marca



Não criar um outline



Não alterar o posicionamento



Não associar à marca elementos gráficos



Não alterar o espaço entre elementos



Não condensar a marca



Não utilizar cores incorrectas



Utilização de lettering incorrecto

Anexo10_DIG. Estudo de viabilidade técnica

Soluções tecnológicas para os processos de autoria multimédia	
Adobe Flash Ferramenta de autoria multimédia especialmente vocacionada para o desenvolvimento de aplicações multimédia interativas para distribuição <i>on-line</i> .	
Vantagens	<p>Tamanho reduzido dos ficheiros, em resultado: (i) do uso extensivo que faz de elementos vetoriais e (ii) da codificação utilizada na exportação dos ficheiros que facilita a sua integração e publicação em páginas Web. Suporta a criação de estruturas e elementos interativos através de uma linguagem de programação proprietária - o <i>ActionScript</i>.</p> <p>Permite a ligação a outras tecnologias e linguagens, como o HTML, que permite embeber os ficheiros produzidos e publicados através do <i>Adobe Flash</i>, os SWF, em páginas Web; ou o PHP, uma linguagem de programação vocacionada para gerar conteúdo dinâmico na Web e capaz de assegurar a comunicação entre os ficheiros SWF e as bases de dados.</p> <p>Permite uma apresentação graficamente consistente da informação, independentemente das plataformas e dos <i>browsers</i>.</p>
Desvantagens	<p>Exige que o utilizador possua o <i>plug-in</i> do <i>Adobe Flash Player</i> instalado na sua máquina.</p> <p>Demora mais tempo a carregar do que uma página Web apenas baseada em HTML.</p> <p>Ficheiros não otimizados para indexação em motores de busca.</p>
Fontes	<p>Adobe, <i>What is Flash Professional?</i> Último acesso a 21.06.2010, em http://www.adobe.com/products/flash.html</p> <p>Wikipedia, <i>Adobe Flash</i>. Último acesso a 21.06.2010, em http://en.wikipedia.org/wiki/Adobe_Flash</p>
Adobe Director Ferramenta de autoria multimédia	
Vantagens	<p>Suporta a criação de estruturas e elementos interativos através de uma linguagem de programação proprietária, simples e cuja sintática e semântica são próximas à linguagem natural (inglês) - o LINGO.</p> <p>Permite uma apresentação graficamente consistente da informação, independentemente das plataformas e dos <i>browsers</i>.</p>
Desvantagens	<p>Exige que o utilizador possua o <i>plug-in</i> do <i>Adobe Shockwave Player</i> instalado na sua máquina.</p> <p>Demora mais tempo a carregar do que uma página Web apenas baseada em HTML.</p> <p>Ficheiros não otimizados para indexação em motores de busca.</p>
Fontes	<p>Adobe, <i>Introducing Adobe Director 11.5</i>. Último acesso a 11.05.2012, em http://www.adobe.com/products/director/</p>

Linguagens/Estruturas de Programação	
PHP <i>Hypertext Preprocessor</i> – Linguagem de programação <i>server-side</i>	
Vantagens	<p>Rápida, robusta e estruturada.</p> <p>Pode implementar-se numa modalidade orientada a objetos.</p> <p>De livre utilização (não proprietária) e muito utilizada para gerar conteúdo dinâmico na Web.</p> <p>Funciona independentemente da plataforma (Windows, Macintosh, etc.) e do <i>browser</i>.</p> <p>Liga-se facilmente a sistemas de base de dados (Sybase, MySQL, MS-SQL, Oracle e muitos outros).</p>
Desvantagens	<p>Tratando-se de uma linguagem interpretada (e não compilada), o PHP pode levantar alguns problemas de segurança, já que o código fica disponível no servidor.</p> <p>Existem alguns problemas de compatibilidade entre versões da linguagem.</p> <p>Como acontece com a maioria das tecnologias não proprietárias e de código aberto, a documentação tende a ser incompleta.</p>
Fontes	<p>Wikipedia, PHP. Último acesso a 11.05.2012, em http://pt.wikipedia.org/wiki/PHP</p> <p>PHP.net. Último acesso a 11.05.2012, em http://www.php.net/</p> <p>Inforlogia, <i>Vantagens e desvantagens do PHP</i>. Último acesso a 11.05.2012, em http://www.inforlogia.com/vantagens-e-desvantagens-do-php/</p>
ASP <i>Active Server Pages</i> – Estrutura (<i>framework</i>) de programação <i>server-side</i>	
Vantagens	<p>Funciona independentemente do <i>browser</i>.</p> <p>Liga-se facilmente a sistemas de base de dados (Sybase, MySQL, MS-SQL, Oracle e muitos outros).</p>
Desvantagens	<p>É proprietária (<i>Microsoft</i>) e não gratuita.</p> <p>O seu funcionamento está vinculado a um servidor Web baseado na plataforma <i>Windows</i>.</p> <p>Não permite personalizar as <i>tags</i> de categorização dos dados.</p> <p>A arquitetura utilizada torna o ASP mais lento do que o PHP.</p>
Fontes	<p>Wikipedia, ASP. Último acesso a 11.05.2012, em http://pt.wikipedia.org/wiki/ASP</p>
ASP.NET Plataforma da <i>Microsoft</i> para o desenvolvimento de aplicações Web, baseada na <i>framework</i> .NET (as aplicações podem ser escritas em várias linguagens de programação, como C# e <i>Visual Basic.NET</i>).	
Vantagens	<p>Segurança ao nível do código-fonte, já que a linguagem é compilada.</p> <p>Suporta a reutilização de código escrito para a mesma plataforma, mesmo que numa linguagem de programação diferente.</p> <p>Suporta fontes de dados de vários tipos (XML, bases de dados...).</p> <p>Permite implementar um modelo de estruturação de dados independente da estruturação da fonte de dados.</p> <p>É gratuita.</p>
Desvantagens	<p>É proprietária (<i>Microsoft</i>) e não é código aberto.</p> <p>O seu funcionamento está vinculado a um servidor Web baseado na plataforma <i>Windows</i> e só corre em algumas versões deste sistema.</p> <p>Nem todos os sistemas de gestão de bases de dados fornecem a possibilidade de ligação a .NET.</p>
Fontes	<p>Wikipedia, ASP.NET. Último acesso a 11.05.2012, em http://pt.wikipedia.org/wiki/ASP.NET</p> <p>Diário da Fonte, <i>10 vantagens do ASP.NET</i>, Último acesso a 09.01.2012, em http://diariodafonte.wordpress.com/2008/05/07/10-vantagens-do-aspnet-35/</p> <p>Wikispaces, ASP.NET. Último acesso a 09.01.2012, em http://usabilidade.wikispaces.com/page/code/ASP.NET</p>

Sistemas de gestão de bases de dados	
Oracle	
Vantagens	<p>Líder de mercado.</p> <p>Possui uma <i>suite</i> de desenvolvimento, denominada <i>Oracle Developer Suite</i>, utilizada na construção de programas de computador que interagem com a sua base de dados.</p> <p>Interage com a linguagem de programação Java, dentro da base de dados.</p> <p>É multiplataforma e compatível com várias linguagens de programação.</p>
Desvantagens	<p>Não é gratuito.</p> <p>É de difícil manutenção, uma vez que cada instalação deve ser feita exclusivamente para o propósito esperado.</p>
Fontes	<p>Wikipedia, <i>Oracle</i>. Último acesso a 21.02.2012, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Oracle</p> <p><i>Oracle</i>. Último acesso a 11.05.2012, em http://www.oracle.com/us/products/applications/crmondemand/index.html</p>
MySQL	
Vantagens	<p>É gratuito e código aberto.</p> <p>Apresenta um excelente desempenho e estabilidade.</p> <p>Possui um conjunto de interfaces gráficas que facilitam a utilização do sistema mesmo por parte de utilizadores menos experientes.</p> <p>Não é exigente em termos de recursos de <i>hardware</i>.</p> <p>É multiplataforma e compatível com várias linguagens de programação.</p>
Desvantagens	<p>É um sistema frágil e de fácil corrupção dos dados.</p>
Fontes	<p>Wikipedia, <i>MySQL</i>. Último acesso a 21.02.2012, em http://pt.wikipedia.org/wiki/MySQL.</p>